د. مريم سليم









علم نفس النمو



رقم الكتاب : 12131
اسم الكتاب : علم نفس النمو
المؤلف : د. مريم سليم
الموضوع : علم نفس
رقم الطبعة : الأولى
سنة الطبع : 2002 م. 1423 هـ
القياس : 17 × 24
عدد الصفحات : 560

منشورات : دار النهضة العربية

بيروت – لبنان

الزيدانية – بناية كريدية – الطابق الثاني
تلفون : 736093/743167/743166-1-961+
فاكس : 736071/735295-1-961+
ص ب : 0749-11 رياض الصلح
بيروت 072060 11 – لبنان
بريد الكتروني : e-mail:darnahda@cyberia.net.lb

جدول المحتويات

إهداء

من القول «بحن» (بحر).. إلى «جامعة أموري»..

معروف

من القول «شرافة» (فراشة) إلى كلية الحقوق..

رشا

.. النمو؟..

إلى معروف ورشا

أهدي هذا الكتاب

مريم سليم

بِسْمِ ٱللَّهِ ٱلرَّحْمَٰنِ ٱلرَّحِيمِ

مقدمة

يشمل علم نفس النمو مجالاً واسعاً مليئاً بالغموض وذلك نتيجة لشيوع مفاهيم عامة وغير دقيقة تتناول النمو.

ويأتي تعريف مصطلح النمو في المعاجم على أنه مجموعة التغييرات التي تطرأ على الكائنات الحية أو المؤسسات الاجتماعية نتيجة النشاط الإنساني. وهذا يعني الاستمرارية والنهائية، وهو يعود إلى الأمرين التاليين: 1 ـ مجموعة المراحل الزمنية التي تقود الكائن الحي من حالة بدائية أوليّة إلى حالة أكثر تطوراً وتعقيداً مؤقتة أو نهائية. 2 ـ الآليات والسياقات التي تؤمن الانتقال من مرحلة إلى أخرى، ويتناول هذا الأمر الإنسان والكائنات الحية والمؤسسات الاجتماعية.

وعلى مشارف الألفية الثالثة يتناول الأمر الإنسان الحديث ومستقبله هو الذي يعيش في عالم مليء بالتغيرات ويعج بالتكنولوجيا الحديثة.

وما يتناوله هذا المؤلَف هو متابعة تطور هذا الكائن البشري من لحظة تلقيح البويضة إلى الشيخوخة ونهاية الحياة، مع التغيرات التي تطرأ عليه خلال مسيرة الحياة هذه في المجالات الذهنية والعاطفية والاجتماعية.

فالنمو موضوع معرفي يتعلق بتاريخ الفرد وتاريخ علم النفس ونظرياته.

مع العلم بأن التغييرات التي تطرأ على الإنسان خلال عملية النمو بالغة التعقيد وتحكمها وراثة النوع والوراثة الفردية إضافة إلى النضج والتعلم والتفاعل الاجتماعي، وتطور هذا التفاعل في مجتمع يتعرض لتغييرات سريعة. وقد يحتوي القول بمعرفة كل المعطيات والنهايات الكثير من الإدعاء الباطل. وهدف هذا الكتاب هو أكثر تواضعاً؛ لأن معالجة «نمو» الإنسان يستدعي أن نضع المعارف الأكثر بروزاً المتعلقة بمراحل التطور الزمني وسياقات العبور من مرحلة إلى أخرى.

ولكننا لا نستطيع أن نتطرق إلى هذا الأمر دون استخدام الأدوات المناسبة، خصوصاً أن المعرفة في ميدان النمو ملازمة للمفاهيم والطرائق في علم النفس.

وهذه المفاهيم والطرائق ترتبط بشكل أساسي بالمحتوى العلمي العام للعصر.

وهذا يعني أن علم نفس النمو مثله مثل علم النفس العلمي، يشكل ميداناً خاصاً من ميادين علم النفس، وهو لا يعرض حقائق مطلقة أو عقيدة جامدة، بل هو عبارة عن مقاربات تستند إلى حقائق وتجارب وملاحظات، على أن تكون هذه الحقائق مستندة في أساسها إلى إطار نظري معين. وهذه المقاربات قد تلغيها تجارب أخرى ونظريات أخرى ومفاهيم أخرى تمّ التأكد من صحتها علمياً وعملياً. وهنا يكمن معنى التطور العلمي الأمر الذي ينقذ العلم من الجمود والتخلف ويجعل المعرفة أكثر صدقاً وصحة. وهنا ندرك أهمية فلسفة العلم وإن ما يقوله كارل بوبر (Karl Popper) بنسبية معرفتنا، هو الخيط الذي ينظم أي عمل علمي. وهذا ما قاد العمل في هذا الكتاب. وهو يتألف من قسمين.

يعالج القسم الأول منه الأدوات الضرورية لدراسة النمو وفهمه أي النظريات والنماذج والطرائق. والقسم الثاني يتناول المقاربات والطرائق التي تمكّننا في الوقت الحاضر من معرفة مختلف مراحل النمو وسياق المرور من المرحلة الجنينية والطفولة الأولى فالطفولة المبكرة والوسطى ثم المتأخرة والمراهقة والرشد وصولاً إلى الشيخوخة، وذلك من اقتناعنا بأن دراسة خصائص النمو الإنساني هي ضرورة من أجل معرفة الإنسان معرفة واقعية في مجتمع دائم التغيّر والتحول.

مريم داود سليم

بيروت في 5/ 1/ 2002

الفصل الأول

في علم نفس النمو: الموضوع والطرائق

تعريف علم نفس النمو:

علم نفس النمو فرع من فروع علم النفس العام يتناول بالدراسة والتحليل كل ما يطرأ على الكائن البشري منذ لحظة تلقيح البويضة من نمو وتغير، وكذلك كل ما يمكن أن يحدث له من تغييرات في كل مرحلة من مراحل حياته حتى الشيخوخة ونهاية الحياة؛ ويحاول في كل مرحلة أن يدرس السياقات الجسدية والفيزيولوجية والنفسية والعقلية ويبني علاقات هذه السياقات وتفاعلها مع بعضها البعض، ويدرس أيضاً المشكلات الناجمة عن النمو عبر سني حياة الإنسان المختلفة.

معنى النمو:

يقصد بالنمو Developpement تلك العمليات المتتابعة المنتظمة التي تحدث للفرد عبر حياته منذ لحظة الإخصاب حتى الممات والتي تُحدث تغييرات سلوكية ونمائية. والنمو؛ أيضاً عملية إرتقائية متتابعة في سلسلة من التغيرات التي تكشف عن إمكانات الفرد بطريقة علمية.

والنمو التكويني يتناول خصائص الطول والوزن والحجم أو المظهر الخارجي الذي يؤثر بالتالي على الأعضاء الداخلية؛ وهو ليس مجرد التغييرات التي تطرأ على الجسم، وذلك بزيادة الوزن والطول، بل هو عملية متكاملة ناشئة عن تكامل تكوينات عديدة ووظائف عديدة.

أما النمو الوظيفي فهو تغير إيجابي أو تطور نوعي في السلوك والعمليات المعرفية والعمليات الإنفعالية التي تحدث للفرد ويمر بها خلال دورة حياته[1].

---

(1) عبدالرحمن سليمان، نمو الإنسان من الطفولة إلى المراهقة، الإسكندرية، مكتبة زهراء الشرق، 1997، ص 930.

النضج:

النضج هو المفهوم الآخر المكمل للنمو؛ فهو يرتبط إرتباطاً وثيقاً بالتغيرات البيولوجية؛ وتعتبر التغيرات التي تحدث في التكوين الفيزيولوجي المتضمنة في النضج مقدمات لازمة لكل ما يقوم به الطفل، فعلى سبيل المثال، حركة رفع الطفل حديث الولادة لرأسه والاحتفاظ به معتدلاً حين الجلوس دون مساعدة لا يستطيع؛ الطفل أداء ذلك خلال الأشهر الأولى، لأن نضجه لم يكتمل بعدُ؛ أو بمفهوم آخر فإن عضلات الظهر والرقبة لم يصبهما النضوج العصبي، ونضج هذا الجزء من الحركة يتم بفعل تقدم نمو الطفل.

النضج والتعلم:

إن التعلم والنضج عنصران متكاملان يهدفان إلى الإرتقاء بنمو السلوك حتى أنه يصعب في بعض الأحيان التميز بين أثر التعلم وبين أثر النضج في سلوكنا.

والنمو = النضج + التعلم.

إن النضج هو المفهوم المكمل للنمو (Growth)؛ فهو يرتبط إرتباطاً وثيقاً بالتغييرات البيولوجية وتعد التغييرات التي تحدث في التكوين الفيزيولوجي والمتضمنة في النضج مقدمات لازمة لكل ما يقوم به الطفل، على سبيل المثال «حركة رفع الرأس والاحتفاظ به معتدلاً حين الجلوس دون مساعدة»؛ فالطفل لا يستطيع عمل ذلك لان نضج هذا الجزء من الحركة لا يتم بالتعلم ولكن بتقدم نمو الطفل إذن المقصود بالنضج هو ظهور قدرات معيّنة لدى الفرد دون أثر للتعلم أو التدريب[1].

ويتميز التعلم عن النضج في أن التعلم عملية إرادية إلاّ أنها تحدث بتأثير الرغبة والإرادة، كما أنه يحدث نتيجة قيام الفرد بنشاط معين؛ أما النضج فهو يحدث تلقائياً في أي وقت، حتى أثناء النوم وبدون إرادتنا.

ويختلف التعلم عن النضج في أنه يؤدي إلى ظهور أنماط خاصة من السلوك لدى الفرد، تميزه عن غيره؛ أما النضج فيؤدي إلى ظهور أنماط عامة من السلوك، وهي تظهر

---

(1) عبدالعزيز عبدالكريم المصطفى، مقدمة في علم التطور الحركي للطفل، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض، 1992، ص 102 ـ 103 .

لدى جميع الأفراد في ذات العمر وعلى نحو مماثل بالرغم من اختلاف العوامل المؤثرة.

بالرغم من الاختلافات بين النضج والتعلم إلا أن هناك علاقة وثيقة بينهما؛ فالتعلم يعتمد بدرجة كبيرة على النضج، كما أن النضج يحدد إمكانية سلوك الشخص، ومدى قدراته للقيام بنشاط معين، ومقدار ما يكتسبه من معارف ومهارات وخبرات. ومن التجارب المشهورة في أثر النضج والتعلم، التجربة التي قام بها جيزيل مع التوأمين (س، ص) ـ بنات ـ عمرهما 46 أسبوعاً، حيث قام بتدريب التوأم (س) على صعود السلم، يومياً لمدة عشر دقائق لفترة 6 أسابيع وفي نهاية الفترة تمكّن التوأم (س) من الصعود على السلم في مدة 26 ثانية، وبعدها قام بإجراء الاختبار ذاته على التوأم (ص) فوجد أنه يلزمها 45 ثانية لأداء المهارة ذاتها، بعدها قام بتدريب (ص) لفترة أسبوعين فقط فتمكّنت في نهاية الفترة من صعود السلم في غضون عشر ثوانٍ وأيضاً بدرجة من التوافق تزيد عن شقيقتها التي تعلمت صعود السلم قبلها، وتلقت فترة أطول من التدريب.

ويعزو جيزيل هذه النتيجة إلى عامل النضج نظراً لأن التوأم (ص) أثناء فترة التعلم كانت أكثر نضجاً واستعداداً لتعلم مهارة الصعود على السلم[1].

بالإمكان تلخيص العلاقة بين النضج والتعلم بما يلي:

1 ـ لا يسهم التعلم الحركي المبكر (قبل إكتمال النضج) في زيادة التحسن في الأداء، بل على العكس من ذلك قد يؤدي إلى الفشل واليأس.

2 ـ النضج وحده غير كاف لحدوث التعلم؛ إذ لا بد من حدوث الممارسة والتدريب.

3 ـ قد تقل المدة اللازمة للتعلم كلما زاد نضج الشخص.

4 ـ لا يستطيع شخص إكتساب مهارة حركية معيّنة، والاستفادة من الخبرات والمعارف إلا في حالة الوصول إلى مستوى معيّن يتناسب مع النضج؛ فتعلم مهارة حركية معيّنة يتطلب من الفرد درجة كافية من نضج العضلات ومرونة المفاصل، وذلك للقدرة على أداء هذه الحركة بنجاح.

---

(1) محمد عودة الريماوي، في علم نفس الطفل، عمان دار الشروق، 1998، ص 230 .

النمو إلاّ في المرحلة بين 9 ـ 14 سنة تقريباً؛ إذ نجد البنين في هذه المرحلة يتأخرون عن البنات.

6 ـ يتجه النمو من الرأس إلى القدمين:

يتجه النمو في تطوره العضوي والوظيفي إتجاهاً طولياً من الرأس إلى القدمين. لذا، فإن تكوين وظائف الأجزاء العليا من الجسم يسبق تكوين وظائف الأجزاء الوسطى والأجزاء السفلى منه. وهكذا فإن الأجهزة الرئيسية الهامة في حياة الفرد تنمو وتتقدم قبل الأجهزة الأقل أهمية.

7 ـ يتجه النمو مستعرضاً من المحور الرئيسي للجسم إلى الأطراف:

يتجه النمو في تطوره العضوي والوظيفي إتجاهاً مستعرضاً من الجذع إلى الأطراف. ولذا يسبق تكوين وظائف الأجزاء الوسطى في الجسم الأجزاء البعيدة عند الأطراف. أي أن النمو المتعلق بأجهزة التنفس والهضم يسبق النمو الخاص بالأطراف مثل الذراعين والساقين؛ فالسيطرة الحركية تتدرج من الذراع إلى اليد إلى الأصابع.

اهمية دراسة علم نفس النمو:

يهتم علم نفس النمو بدراسة مراحل النمو المختلفة من الطفولة حتى الشيخوخة دراسة علمية يحدد فيها معايير النمو لكل مرحلة من المراحل العمرية التي يمر بها الفرد، ومحاولة الكشف عن المقاييس العلمية المختلفة التي تُعين على فهم خصائص النمو بكل جوانبه.

فعلم نفس النمو يفيدنا في المجالات التالية:

1 ـ فهم سلوك الأطفال ونموهم النفسي وعملياتهم الجسمية والإنفعالية والعقلية والإجتماعية ومحاولة تفسيرها والتحكم فيها.

2 ـ التعرف على خصائص النمو للأطفال والمراهقين وأساليب سلوكهم والظروف المؤثرة في نموهم كي يساعد المربين على بناء المناهج التي تناسب المرحلة التي يمرون بها ومستوى نضجهم ومراعاة أو إدراك الفروق الفردية بينهم من ناحية قدراتهم واستعدادتهم العقلية.

3 ـ التعرف على خصائص الأطفال والمراهقين وحاجاتهم وتطلعاتهم كي ينير الطريق للوالدين لمساعدتهم على تنشئة أبنائهم تنشئةً إجتماعية.

4 ـ محاولة فهم المشكلات النفسية والاجتماعية المتعلقة بنمو شخصية الفرد والعمل على علاجها.

5 - محاولة فهم خصائص الراشدين والمتقدمين في العمر ومشكلاتهم وسبل مساعدتهم على التكيف السليم.

6 - إفادة المربين لتفهُّم مراحل النمو والقوانين التي تخضع لها مختلف مظاهر النمو لمعرفة أي شذوذ ومحاولة تغيير مساره وتوجيهه.

7 - يزود علم نفس النمو المتخصصين في ميدان العلاج النفسي والتوجيه والإرشاد بحقائق النمو ومظاهره في كل مرحلة من مراحل النمو التي يمر بها الفرد.

8 - تفيدنا الدراسات في علم نفس النمو بأنها تزودنا بأساليب حديثة لفهم نمو أطفالنا ورعايتهم وتربيتهم.

العوامل المؤثرة في النمو:

تتأثر عملية النمو بعدة عوامل منها العوامل الوراثية والعوامل البيئية والعوامل البيولوجية.

الوراثة:

تمثّل الوراثة كل العوامل الداخلية التي كانت موجودة عند بدء الحياة أي عند الإخصاب. توضح دراسات الوراثة أن الإمكانيات الكامنة - وليس السمات أو الخصائص - هي التي تورث. تعتبر الوراثة عاملاً هاماً يؤثر في النمو من حيث صفاته ومظاهره، ونوعه، ومداه، وزيادته ونقصانه، ونضجه أو قصوره.

وهكذا، يتوقف معدل النمو على وراثة خصائص النوع. وتنتقل الوراثة إلى الفرد من والديه وأجداده وسلالته.

تنتقل الخصائص الوراثية للفرد من والديه عن طريق المورثات (الجينات) التي تحملها الصبغيات التي تحتويها البويضة الأنثوية المخصبة من الحيوان المنوي الذكري بعد عملية الجماع. تتأثر المورثات ذاتها بعدة عوامل منها تفاعلها وتأثر بعضها بالبعض الآخر، وتفاعلها والمواد الداخلية للخلية وتفاعلها مع النتائج الكيميائية للمورثات الأخرى؛ وقد تؤدي هذه العمليات إلى تغير في أحد المورثات فتنشأ صفات وراثية جديدة.

تبين الوراثة أن الخصائص الجسمية للأطفال يمكن التنبؤ بها من الخصائص التي نعرفها في الوالدين. ولكن في الوقت ذاته نجد أن بعض الأطفال يختلفون عن والديهم

اختلافاً جوهرياً بسبب وجود سمة وراثية متنحية من جيل سابق.

تختلف الصفات الوراثية باختلاف الجنس ذكراً كان أم أنثى أي أن بعض الصفات الوراثية ترتبط بجنس دون الآخر؛ فمن الملاحظ أن الصلع مثلاً من الصفات الوراثية المرتبطة بالجنس والتي تظهر فقط في الذكور بعد البلوغ وتتنحى ولا تظهر لدى الإناث والأمر ذاته بالنسبة إلى عمى الألوان.

هناك بعض الأمراض التي تنتقل بالوراثة، ومعظم الأمراض الوراثية تنقلها جينات متنحية فإذا انتقل إلى الطفل جين يحمل المرض من والده وجين متنح؛ يحمل المرض ذاته من والدته ظهر المرض؛ أما إذا انتقل إلى الطفل جين متنح يحمل المرض من أحد والديه وجين سائد لا يحمل هذا المرض من الوالد الآخر فإن المرض لا يظهر؛ ومن أمثلة الأمراض الوراثية النزاف Hémophilie والسكري.

وهدف الوراثة المحافظة على الصفات العامة للنوع والسلالة؛ وتهدف الوراثة كما وجد غالتون إلى الحياة الوسطى المتزنة. أي جعل النسل وغالبيته يحمل الصفات القريبة من المتوسط؛ فالوالدان اللذان يتصفان بالطول يمكن أن يجيء طفلهما أطول من الطفل العادي ولكنه أقصر من والديه؛ والوالدان اللذان يتصفان بالقصر يمكن أن يجيء طفلهما أقصر من الطفل العادي ولكنه يكون أطول من والديه.

العوامل البيئية:

تتعدد وتتنوع البيئات التي يتم النمو فيها: أولى هذه البيئات البيئة الرحمية ـ وقد تكلمنا عنها بإسهاب في الفصل الثالث ـ والبيئة الأسرية والبيئة الاجتماعية بخصائصها الثقافية والاقتصادية وأخيراً البيئة الطبيعية.

ولا بدَّ من أن نتذكر ونحن نعرض العوامل البيئية أن البيئة هي التي تقرر المدى الذي ستصله الخصائص الوراثية للكائن الحي أثناء نمائها في إطار الحد الأقصى لهذه الخصائص؛ إذ إن هدف النمو الأساسي هو إيصال الفرد إلى هذا الحد الأقصى؛ ولكن العوامل البيئية قد تحول دون ذلك، فيتفاوت الأفراد من حيث درجة تحقق الإمكانيات الوراثية؛ فالبيئة الأسرية الغنية بالمثيرات، لا شك في أنها ستكون عوناً في نمو مواليدها، وبالعكس فإن إضطراب العلاقات الأسرية، وتخلي الوالدين أو أحدهما أو كلاهما عن أدوارهما التربوية، وتعرض الأسرة لحوادث أليمة كالوفاة أو الطلاق أو الضائقة المالية ستؤثر سلباً على نمو الأطفال والمراهقين وكذلك على الذين هم في سن الرشد وبشدّة على من هم في طور الشيخوخة.

ولقد أثبتت الدراسات أن الخبرات الحسية المبكرة والمتنوعة لها أهمية قصوى في

النمو بصورة عامة والنمو الحسي خاصة.

وتؤثر البيئة المدرسية بدورها، في نمو الأطفال من خلال ما توفره لهم من معارف وطرق في التفكير وطرق في حل المشكلات، وتفاعل اجتماعي وبناء صداقات وإنتماء وإكتساب مهارات حركية معقدة وتعلم الأدوار التي يفرضها متغير الجنس وإتقان مهارات القراءة والكتابة والحساب وإكتساب سُلُم القيم والضبط والحس الأخلاقي والاتجاهات نحو الجماعات الاجتماعية والمؤسسات الاجتماعية وتحقيق الاستقلالية الشخصية.

إن البيئة المدرسية الصحية التي توفر لتلاميذتها المثيرات المطلوبة والمحيط الاجتماعي الذي يتصف بالتفاعل الإيجابي والود والفهم والقبول، والجو التدريسي الذي يتصف بالتشويق والإستثارة والحوار، والحضور الإداري الذي يتصف بالشدة في غير عنف واللين في غير ضعف، هذه البيئة قادرة على تحقق أدوارها في تنمية الأطفال.

في الوقت ذاته فإن البيئة المدرسية التي تسودها سلطة غاشمة وطرق تدريس قائمة على التلقين وعلاقات اجتماعية متوترة ومناهج منفصلة عن الحياة وأنشطة محدودة، مثل هذه البيئة ستكون عائقاً في وجه النمو، تميت العقول وتضعف الهمم فتذوي فيها العقول وتنهار المعنويات.

كما أن للبيئة الإجتماعية دوراً كبيراً في تكوين الضمير الجمعي وإتجاهات إيجابية نحو الجماعة والملكية العامة، وإنتماء إلى المجتمع وإعتزاز به وبمؤسساته، فالبيئة الاجتماعية تساعد على إشباع حاجات الطفل النفسية مثل حاجاته إلى أن يحب ويُحب وحاجته إلى الصحبة وحاجته إلى الإنتماء وحاجاته إلى الإنجاز وإثبات الذات.

إن البيئات الاجتماعية غير الصحية تؤثر سلباً على النمو في جميع المراحل لما تقدمه من فرص للإنحراف وبما تحجبه من فرص لاكتساب المهارات والتدريب على الأدوار الإجتماعية المطلوبة. مثل هذه البيئة يسودها الخصام بدل الوفاق والإنشقاق بدل الوحدة، وعدم التعاون، مثل هذه البيئة تعيق النمو والسعادة، وتشجع على إنتشار الفساد والانحراف.

إن البيئات الاجتماعية الفقيرة لا توفر الإمكانات اللازمة لرعاية أفرادها في كل سني حياتهم، والثقافات الديمقراطية المتجددة والمرنة هي الأفضل لنمو الأفراد جميعاً من الثقافات الجامدة والتقليدية المتحجرة والمتسلطة.

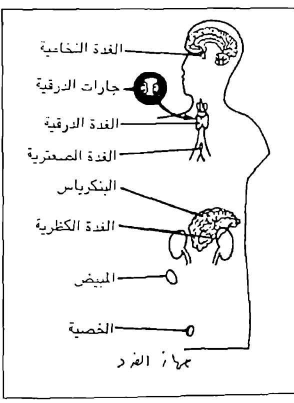
وتؤثر البيئة الجغرافية بما تفرضه من ظروف طبيعية واقتصادية وبشرية في النمو. وقد أشار كل من مسكويه وابن خلدون إلى أثر الإقليم على مستويات ذكاء الناس وطباعهم وأمزجتهم.

العوامل البيولوجية:

جهاز الغدد له أهمية كبيرة في تنظيم النمو ووظائف الجسم؛ وللغدد وإفرازاتها (الهرمونات) تأثير واضح في عملية النمو؛ والغدد نوعان: غدد قنوية وهي التي تطلق إفرازاتها في قنوات في المواضع التي تستعمل فيها: مثل الغدد اللعابية والغدد الدهنية والغدد الدمعية... إلخ؛ والغدد الصماء وهي التي تطلق إفرازاتها في الدم مباشرة لتحكم وظائف الجسم؛ وهي في عملها تؤثر إحداها في الأخرى.

ولا تزال الدراسات في ميدان الغدد الصماء حديثة؛ وفي حدود ما كشفت عنه هذه الدراسات يمكن الإشارة إلى أن الهرمونات هذه لها تأثيرها على كل أو معظم خلايا الجسم مثل هرمون النمو الذي تفرزه الغدة النخامية؛ وما أن يفرغ الهرمون من إنجاز وظيفته الفيزيولوجية حتى يبدأ معدل إفرازه بالتناقص.

إن دور الغدد الصماء في سواء أو عدم سواء النمو جوهري جداً؛ مثل هرمونات الغدة الدرقية التي تلعب دوراً في النمو عند مستوى سبع أو ثماني سنوات؛ ففي حال إستئصال الغدة الدرقية أو الولادة بدونها لا ينتقل هؤلاء الأفراد من الطفولة إلى المراهقة، ويؤثر الثيروكسين وهو أحد هرمونات هذه الغدة على كل من الجهاز العضلي والجهاز العصبي خصوصاً على سرعة العمليات الدماغية.



نذكر في ما يلي الغدد الصماء الأساسية ومواقعها واضطراباتها:

الغدة النخامية:

تقع تحت سطح المخ ولها فصان أمامي وخلفي.

تعتبر همزة الوصل بين جهاز الغدد والجهاز العصبي. تسيطر على نشاط الغدد الأخرى كالكظرية والدرقية

والتناسلية. يتحكم الفص الأمامي في النمو. تؤثر على ضغط الدم وتنظيم الماء (الفص الخلفي). نقص إفرازاتها يسبب تأخر النمو بصفة عامة. زيادة النمو تسبب العملقة أو الضخامة.

الغدة الصنوبرية:

تقع تحت سطح المخ عند قاعدته، تسبب زيادة إفرازاتها إضطرابات النمو والنشاط الجنسي.

الغدة الدرقية:

تقع في العنق أمام القصبة الهوائية ولها فصان جانبيان وجزء متوسط بينهما. تنظم عملية الأيض (Métabolisme). يسبب نقص الإفراز في الطفولة حالة من الضعف العقلي (القزامة أو القصاع). تسبب زيادة الإفراز زيادة الأيض وتجعل الإنسان عصبياً وغالباً ما يشكو من التعب.

جارات الدرقية:

أربع غدد على سطح الغدة الدرقية وإثنتان من كل جانب. تنظم أيض الكالسيوم والفوسفور. يسبب نقص إفرازاتها الكزاز (تقلص العضلات والموت). تسبب زيادة الإفراز تضخم الغدة الدرقية وهشاشة وتشوه العظام.

الغدة التيموسية:

تقع في التجويف الصدري. وظيفتها كف النمو الجنسي (تضمر عند البلوغ). يسبب نقص الإفراز النمو الجنسي المبكر.

الغدد الكظرية:

زوج من الغدد الكظرية يقع فوق الكليتين (يتكون من جزءين القشرة واللب). تنظم أيض الصوديوم والماء (القشرة)؛ وتؤثر القشرة أيضاً في الأعضاء والغدد التناسلية؛ ويؤثر اللب في الجهاز العصبي الذاتي.

يسبب نقص إفراز القشرة مرض أديسون. تسبب زيادة إفراز القشرة زيادة وإسراع النمو الجنسي.

جزر لانجرهانز:

تقع في البنكرياس، تنظم أيض الكربوهيدرات. يسبب نقص الإفراز مرض السكري.

الغدد التناسلية:

المبيضان في حوض الأنثى.

الخصيتان تقع في الصفن وراء قضيب الذكر.

وظيفتها: تساهم في النمو عن طريق إفراز الهرمونات الجنسية، وتؤمن وظيفة التكاثر عن طريق البويضات عند الأنثى والحيوانات المنوية عند الذكر. يسبب نقص الإفراز نقص نمو الخصائص الجنسية الثانوية وقد يسبب العنة أي الضعف الجنسي وقد يؤدي إلى العقم.

تسبب زيادة الإفراز النمو الجنسي المبكر.

ويسبب كل من زيادة الإفراز ونقصانه إضطرابات نفسية كثيرة.

الجهاز العصبي:

يتكوّن الجهاز العصبي من الجهاز العصبي المركزي (المخ والحبل الشوكي) والجهاز العصبي الطرفي (الأعصاب المخية والأعصاب الشوكية) والجهاز العصبي الذاتي.

بالرغم من أن الدراسات المتصلة بالجهاز العصبي بدأت منذ ما يزيد على مئة سنة إلاّ أن معلوماتنا عن آليات الدماغ لا تزال لم تصل بعد إلى كل ما نريد، لا تزال آفاق البحث في هذا الموضوع رحبة كما هو الحال في دراسات الوراثة والجهاز الغدي.

وقد تم إعلان عقد التسعينات عقد الدماغ. مما عرف عنه (بنية ووظائف) خلال العشرين سنة الأخيرة يفوق كثيراً كل ما عرف عنه في تاريخ البشرية. وهناك راهناً مشروع رسم الخرائط الدماغية المماثل لمشروع خريطة الرصيد الوراثي، ويدخل ذلك ضمن تيار علوم المعرفة الجديدة التي أخذت تحتل نجومية المسرح بعد السلوكية.

بالإمكان القول بإيجاز إن الدماغ البشري شيء فريد، بل أكثر الأشياء فرادة في الكيانات الحية، سواء كبنية أو منظومة وظائف؛ فروابطه وديناميانه ونمط أدائه لوظائفه

وعلاقته بالجسم والعالم لا تماثل أي شيء آخر صادفه العلم حتى الآن[1]. يشتمل الدماغ كما هو معلوم على ما يقارب 30 مليار خلية منها 10 مليارات في القشرة الدماغية، ويتضمن ما يزيد على مليون مليار وصلة عصبية (ألف تريليون). يترابط الدماغ داخلياً بأسلوب لا يضاهيه أي جهاز من صنع الإنسان حتى الآن؛ وكل ما قدم من نماذج حاسوبية لعمل الدماغ لا تعدو كونها تبسيطاً شديد البدائية مقارنة بتعقيد الدفاع البشري.
لا يوجد دماغان متطابقان؛ ذلك أن الدماغ البسري ينمو من خلال التوصيل والتشبيك المستقرين وغير المستقرين تبعاً لمختلف المثيرات والخبرات؛ وتتصف هذه التوصيلات بالتعقيد والتنوع الشديدين من خلية إلى أخرى؛ فإذا أخذنا بالحسبان كمية الخلايا واحتمالات التوصيل بينها وتنوع الخبرات البشرية وما تتعرض له من مثيرات ومؤثرات، لاتضحت فرادة الدماغ عند كل إنسان دون سواه.

في الأساس تتعلق السمات الخاصة بالوظيفة العصبية في الأساس بالوصلات العصبية؛ والتوصيل نوعي عند كل إنسان فهو لا يؤدي إلى إنطلاق الإشارات الكهربائية فحسب إنما يحدث تغييرات في الكيمياء الحيوية للدماغ، وكذلك في التجلي للخلايا العصبية المستهدفة، مما يؤدي إلى تكوينات إضافية من التغييرات في الصورة التشريحية للجهاز العصبي تسهم في التفرد التاريخي لكل دماغ عما عداه[2].

هناك في ميدان البحث العلمي حماس كبير للمواصلات أو الناقلات العصبية، فلها اليوم الأولوية في العلاج الطبي العقلي الكيميائي.

سنتعرف في ما يلي إلى العديد من وظائف هذا الجهاز الهام جداً وسنشير إلى أهم هذه الوظائف.

1 ـ هناك مناطق معيّنة في اللحاء تختص ببعض الوظائف منها: المناطق الحسية الأولية ومنطقة الحركة الإرادية. أما المناطق الأخرى من اللحاء فتؤدي وظائف عدة حتى أن تلف جزء منها يعوض وظيفته جزء آخر وهكذا؛ كما وجد أن مناطق اللحاء لها إرتباطات حسية وحركية بالتلامس؛ وأن هناك مناطق في اللحاء تسيطر على مناطق محددة في الجسم؛ فتلف عضوي في مركز الكلام في المخ يؤدي إلى إضطراب الكلام؛ ولكل حاسة مركز خاص بالدماغ، بواسطتها يفرق الفرد بين درجة الشدة النسبية للمنبهات المختلفة، ويتعرف على العلاقات

(1) مصطفى حجازي، الصحة النفسية، المركز الثقافي العربي، المغرب، 2000، ص 650 .

(2) جيرار أدلمان، نحو بناء صورة للمخ، مجلة الثقافة العالمية، عدد 95، الكويت، 1999، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب.

المكانية، ويكشف أوجه التماثل والاختلاف ويدرك المحسوسات.

2 ـ الفص الدماغي: إنه هام بصفة خاصة بالنسبة لكثير من العمليات العقلية التي يقوم بها اللحاء خصوصاً بالنسبة إلى تفسير الخبرات الحسية. وقد أثبت التنبيه الكهربائي في مناطق هذا الفص أن الفرد تحدث لديه أفكار على درجة عالية من التعقيد بما في ذلك ذكريات عن مشاهد بصرية مركّبة أو هلاوس أو حديث مع شخص معين، كما أن الإصابة في هذا الجزء تفقد صاحبها القدرة على ربط الأفكار والتعرف إليها، أيضاً فإن لهذا الفص بعض العلاقة بعملية التذكر.

3 ـ المناطق قبل المقدمية: مسؤولة عن تعلم المهارات المعقدة، وتوليد الأفكار، والقدرة على التخطيط المستقبلي، والقدرة على تأجيل الفعل كإستجابة لإشارات حسية وتدبر نتائج الأفعال وحل المشكلات وضبط السلوك بما يتوافق مع القواعد الأخلاقية.

إن تلف هذه المنطقة يؤدي إلى الخمول والتبلد وبعد بضعة أيام ينقلب الوضع إلى حركات ذات طابع جنوني من حيث درجة عنفها، كما أنها تعيق القدرة على التمييز، ويحدث تغير في السلوك الاجتماعي حيث ينهار الضبط الأخلاقي والعلاقات الاجتماعية، وتضطرب الذاكرة وتعاق القدرة على التعلم، كما يحدث تغير في معدل ضربات القلب.

4 ـ المهاد: مسؤول عن ربط وتصنيف وتنسيق وكف أو إنماء التنبيهات في مستوى قبل اللحاء. فيه يتم فرز التنبيهات حيث يسمح للخفيف منها بالإنتقال إلى اللحاء للإستجابة لها بعد تفكير فيها وتفسيرها، بينما التنبيهات العنيفة يتعامل معها التلامس بسرعة وبصورة آلية. من هنا كان التلامس مركزاً للإنفعالات القوية في حين أن اللحاء مركز التعقل الهادىء.

5 ـ المهيد: يتولى ضبط الوظائف الذاتية وغيرها من الوظائف اللاإرادية للجسم؛ ويقصد بها الوظائف الحيوية مثل: تنظيم الضغط الشرياني. تنظيم توازن الماء في الجسم. تنظيم درجة حرارة الجسم. تنظيم الشهية للطعام. تسيير الإفرازات الهرمونية للغدة النخامية بشكل عام. وتنظيم النوم واليقظة والاستثارة؛ إضافة إلى هذه الوظائف فإن الهيبوتلاموس له وظائف سلوكية حيث يتولى الجانب الإنفعالي من الإحساسات المتعلقة باللذة والألم وبالتالي بالثواب والعقاب.

6 ـ الجهاز الطرفي: يتوجه وظيفياً نحو الذات فهو يسيطر على العلاقة بين الجسم والعالم الخارجي؛ كما أنه من خلال سيطرته على الجهاز العصبي الذاتي والغدد الصماء ينظم العالم الداخلي، ومن خلال هذا التنظيم تتأدى نشاطات مثل: التغذية، شرب

الماء، إستجابات المواجهة والهرب، الإستجابات الجنسية وإستجابات الأمومة.

7 - الجهاز لعصبي الذاتي: يساعد في السيطرة على ضغط الدم الشرياني، وإفرازات وحركة الجهاز المعدي المعوي، وإفراز البول والعرق وتنظيم درجة حرارة الجسم.

ينقسم هذا الجهاز إلى جزءين: الأول السمبتاوي، الذي يعمل على زيادة ضربات القلب وإتساع بؤبؤ العين وإتساع الشعب الرئوية، وكف نشاط عضلات القناة الهضمية؛ والجزء الثاني الباراسمبتاوي الذي يؤدي وظائف معاكسة لوظائف الجهاز الأول مثل: إنقباض الأوعية الدموية.

تلك أمثلة فقط من الوظائف التي كشفت عنها دراسات الجهاز العصبي عند الإنسان؛ وهذه الوظائف كما هو واضح لا تقتصر فقط على العمليات العقلية العليا، إنما تمتد إلى تنظيم حياة الإنسان الداخلية من خلال تسييره للعمليات الحيوية كلها، وحياته الخارجية من خلال سيطرته وتسييره لإستجابات الإنسان للمثيرات الخارجية؛ ولا شك في أن المستقبل سيعرفنا أكثر على خفايا وأسرار هذا الجهاز الهام جداً والشديد التعقيد؛ ولعل في هذه الأمثلة التي عرضناها ما يوضح أثر هذا الجهاز في نمو الكائن الحي في المستويين البنائي والوظيفي.

العقل الإنفعالي:

شهد عقد الثمانينات زيادة غير مسبوقة في الأبحاث والدراسات العلمية المتعلقة بعواطف الإنسان؛ ربما تمثلت النتائج الأكثر إثارة لتلك الأبحاث في تلك اللمحات المصورة للمخ وهو يعمل، والتي أصبح إنجازها ممكناً بفضل وسائل وأساليب مبتكرة حديثاً مثل التكنولوجيات الجديدة لتصوير المخ، وبفضل هذه التكنولوجيات المتقدمة، أصبح بالإمكان للمرة الأولى في تاريخ البشرية أن نرى ما كان مصدر غموض شديد، أي كيف تعمل هذه المجموعة المعقدة من الخلايا في الأوقات التي نفكر فيها أو نشعر أو نتخيل أو نحلم. هذا الفيض من البيانات العصبية البيولوجية يجعلنا نتفهم بوضوح أشد من أي وقت مضى كيف تحرّكنا مراكز «المخ» الخاصة بالإنفعالات فنشعر بالغضب أو نبكي بالدموع، وكيف توجّه أجزاء المخ إلى ممارسة مشاعر الحب. هذا الوضوح غير المسبوق في ما يتعلق بنشاط العمليات الإنفعالية في قوتها وضعفها، يضع في بؤرة البحث العلمي ألواناً حديثة من العلاج[1].

---

(1) Daniel Golman, L'intelligence émotionnelle, trad. thierry Piélat, Robert Laffont, Paris, 1997, PP. 10 - 11.

هناك طريقتان مختلفتان للمعرفة تتفاعلان لبناء حياتنا العقلية. الأولى، طريقة العقل المنطقي، وهي طريقة فهم ما ندركه تمام الإدراك والواضح وضوحاً كاملاً في وعينا، وما يحتاج منا إلى التفكير فيه بعمق وتأمله؛ ولكن إلى جانب هذا، هناك نظام آخر للمعرفة قوي ومندفع وأحياناً غير منطقي، هذا النظام هو العقل الإنفعالي.

مركز الإنفعالات:

إن النتوء اللوزي أو الأميجدالا في مخ الإنسان تبدو على شكل لوزة تتكوّن من تراكيب متداخلة تقع أعلى جذع المخ بالقرب من قاعدة الدائرة الحوفية؛ وفي المخ «اميجدلتان» كامنتان، واحدة في كل جانب من جانبي المخ في إتجاه طرفي الجمجمة؛ وهذا النتوء اللوزي في مخ الإنسان أكبر نسبياً من نظيره في أقرب الثدييات إلينا.

ترتبط بالنتوء اللوزي كل المشاعر من حب وغضب وخوف؛ ومن أكثر الاكتشافات قوة حول العواطف في الثمانينات والاكتشاف الذي توصل إليه لودو (Joseph Ledoux) وأظهر به كيف منح المخ «الأميجدلا» مركزاً متميزاً كحارس عاطفي، قادرٍ على القيام بتجنيد وظائف الدماغ؛ فقد بيَّن بحثه أن الإشارات الحسية القادمة من العين أو الأذن، تسير أولاً في المخ متجهة إلى المهاد، ثم تتجه عبر إتصال منفرد إلى «الأميجدلا»، وتخرج إشارة ثانية من المهاد لتستقر في القشرة اللحائية أي العقل المفكر. هذا التفرع يسمح «للأميجدلا» بأن يكون هو البادىء بالإستجابة قبل إستجابة القشرة اللحائية التي تفكر ملياً في المعلومات التي تصلها عبر مستويات عدة لدوائر المخ العصبية، قبل أن تدركها تماماً لتبدأ إستجابتها لها.

ولا شك في أن ما توصل إليه لودو يعتبر ثورة في مجال الحياة الإنفعالية، لأنه أول من عكف على دراسة المسارات العصبية للمشاعر التي تتجنب المرور على القشرة اللحائية. تتضمن هذه المشاعر التي تسلك الطريق المباشر عبر «الأميجدلا» أكثر مشاعرنا بدائية وقوة، وتفسر الدائرة الخاصة بها قدرته على شل تفكيرنا.

ويستطيع جهاز الإنفعالات العمل مستقلاً عن القشرة اللحائية، حيث يمكن أن تتشكل بعض ردود الفعل الإنفعالية والذكريات الإنفعالية دون وعي، أو إسهام معرفي على الإطلاق.

مناهج البحث في علم نفس النمو

تعتبر المناهج والطرق العلمية للبحث ضرورية لبناء أساس سليم لنمو العلم. هدف هذا الجزء هو الإحاطة بالأسلوب والمنهج الذي يتبعه علماء النفس في دراسة

مظاهر النمو في مراحله المختلفة؛ ويجمع علماء النفس المعلومات في علم نفس النمو من وعي الأطفال والمراهقين والراشدين والشيوخ بطرق شتى.

المناهج الوصفية:

يتناول هذا النوع من المناهج الظواهر النفسية سواء أكانت هذه الظاهرة حالة أو سمة، كحالة الخوف، والغضب والقلق، أو سمة الإنطوائية والتوتر... إلخ؛ كما تتناول التاريخ التطوري لبعض ظواهر النمو، كالنمو اللغوي والنفسي والاجتماعي والجسمي... إلخ. سنعرض في ما يلي لطريقتين:

1 ـ الطريقة الطولية: (Méthode Longitudinale, Approche Longitudinale)

يتبع الباحث في هذه الطريقة الملاحظة التي تستقر لفترة زمنية من مراحل النمو، مثلاً، من الولادة حتى سن الثالثة، بهدف التوصل إلى معرفة التغيير أو التطور الذي يطرأ على مظاهر النمو لدى الطفل نفسه أو لدى عينة من الأطفال، من بداية المرحلة حتى نهايتها شهراً بعد شهر وعاماً بعد عام؛ لذا تُعرف هذه الطريقة بالطولية. من مزايا هذه الطريقة أنها تعمل على إيضاح نمط وتأثير البيئة على النمو وثبات وتغير خصائص النمو ومظاهره. يعدُّ جيزيل من رواد مستخدمي هذه الطريقة إذ وجدها أنسب الطرق خصوصاً في مرحلة الطفولة حيث يصعب إجراء الإختبارات على أطفال هذه المرحلة. استخدم هذه الطريقة بعض علماء النفس فقد كانوا يجرون إختبارات على أطفالهم وملاحظة تطور نواحي معينة في نموهم منهم بياجيه الذي كان يراقب نمو الذكاء عند أطفاله (لوسيان، جاكلين، ولوران) من الولادة، ونجد ذلك في كتبه منها «ولادة الذكاء»(*) و«تكوين الرمز»(*)، وقد استخدم أيضاً الطريقة الطولية في ملاحظة نمو أطفاله كلٌ من داروين وسترين (Stern) وبينه (Binet).

من مزايا الطريقة الطولية أنها تمكّن الباحث من معرفة تطور كل فرد خلال زمن معين وفي الأعمار المختلفة. إنها طريقة مثالية من الناحية المنهجية كونها تدرس نمو الأفراد ذاتهم مع دراسة تأثير البيئة على السلوك والشخصية، وفي دراستها لمجموعة واحدة وهي تنمو وتتطور فإنها تمكن من الحصول على معلومات دقيقة.

(*) «La naissance de l'intelligence».

(*) «La formation de symbole».

أما عيوب هذه الطريقة فهي أن بعض أفراد العينة قد لا يكون بالإمكان متابعة ملاحظتهم خلال فترة زمنية طويلة مما يؤدي إلى الإقلال من القيمة الإحصائية للدراسة؛ كما أن الباحث قد يفقد العلاقة بين الأهداف التي وضعها وبين النتائج بسبب طول الفترة الزمنية ودخول عوامل عديدة خلال هذا العمل. وهذه الطريقة قليلة الاستعمال لأنها عالية التكاليف وتستهلك الكثير من المال والجهد والوقت.

الطريقة المستعرضة: (Méthode Transversale, Approche Transversale)

تهدف هذه الطريقة إلى تتبع التغيرات الجسمية والوظائف النفسية لمجموعة أو مجموعات متعددة من الأطفال، مثلاً، سن العاشرة، بهدف التوصل إلى خصائص نمو هذه المرحلة من العمر. من رواد هذه الطريقة بياجيه أيضاً فقد إستخدمها في دراسة اللغة عند الأطفال في الأعمار الزمنية المختلفة.

عند مقارنة الطريقة المستعرضة بالطريقة الطولية نجد أنها تتميز بالاقتصاد في الوقت والجهد، إلاّ أنها أقل دقة من الطريقة الطولية، كما أنه يصعب تطبيقها على الحالات الفردية. وعلى الرغم من عيوب كلٍّ من الطريقتين إلاّ أن نتائج الدراسات التي استخدمت الطريقة الطولية والمستعرضة ساعدت في تحديد السن لممارسة أنواع النشاط الحركي وطرق التدريس المناسبة لمختلف المهارات الحركية.

المنهج التجريبي:

المنهج التجريبي من أدق مناهج البحث في علم نفس النمو، وذلك لسببين رئيسيين:

ـ إنه أقرب المناهج الموضوعية بعكس منهج الاستبطان (Introspcction) مثلاً الذي يتصف بدرجة عالية من الذاتية.

ـ يستطيع الباحث الذي يتبع المنهج التجريبي السيطرة على العوامل المختلفة التي تؤثر على الظاهرة السلوكية موضوع الدراسة فيغيِّر منها ما يشاء ويثبِّت منها ما يريد مما يسهِّل عليه الدراسة ويجعله أقدر على تفهم العلاقات بينها وأثرها على الظاهرة التي يدرسها.

وتسير الدراسة وفق هذا المنهج في التسلسل الآتي:

ظاهرة ـ مشكلة ـ هدف ـ فروض ـ تجربة ـ نتائج ـ حقائق ـ قوانين ـ نظرية.

يرتكز المنهج التجريبي على عدة متغيرات، نذكر منها اثنين:

1 ـ طريقة المتغير المستقل: (Variable indépendant)

لنفترض أن باحثاً حدَّد مشكلة على الشكل التالي: أثر درجة التوتر لدى المتعلم

على كفاية التعلم لديه؛ ووضع فرضية مفادها أن هناك علاقة بين درجة التوتر لدى المتعلم وكفاية التعلم؛ ووضع تصميماً تجريبياً لإختبار مدى صحة هذه الفرضية بيَّن فيها الوسائل التي سيتبعها لضبط المتغيرات الأخرى التي تتدخل في كفاية التعلم كالذكاء والدافعية والظروف الصحية الجسدية... إلخ والعينة التي سيعمل عليها وأدوات القياس التي سيستخدمها. في هذه التجربة يكون التوتر هو المتغير المستقل وتكون كفاية التعلم المتغير التابع ويكون مكان التجربة مختبر علم النفس. يقوم هذا الباحث بتغيير درجة التوتر وفي الوقت ذاته يسجل ما يطرأ على كفاية التعلم من تغيرات، ليحصل على قائمتين من الأرقام: الأولى درجة التوتر، والثانية علامات كفاية التعلم، ويطلق على هذه العلامات العلامات الخام. بعد ذلك يخضع هذه العلامات للمعالجة الإحصائية للكشف عن مدى الإرتباط بين هذين المتغيرين ومدى دلالتها الإحصائية.

تجري هذه الطريقة من الضبط الصارم في معظم الأحيان في المختبرالصغير وتتناول عينات صغيرة يتطوع أفرادها للدخول في التجربة.

2 ـ المتغير التابع: (Variable dépendant)

تعتمد هذه الطريقة على تكوين مجموعتين متكافئتين في العديد من المتغيرات التي يمكن قياسها مثل: الذكاء، العمر الزمني، الجنس، السنة الدراسية، مستوى التحصيل الدراسي... إلخ، ثم يتم إعداد إختبار لقياس النتائج المتوقعة ولتكن التحصيل الدراسي، يلي ذلك تحديد المتغير الذي سيتم إدخاله على إحدى المجموعتين وليكن مثلاً طريقة جديدة في التعلم. تُعرف هذه المجموعة باسم المجموعة التجريبية، بينما تُترك المجموعة الثانية على حالها، وتسمى المجموعة الضابطة، ويطبَّق الإختبار على المجموعة الضابطة قبل التجربة، وبعد إنتهاء التجربة أي إنتهاء الفترة الزمنية التي حددها الباحث لخضوع المجموعة التجريبية لطريقة التدريس الجديدة، ثم يطبق الإختبار ذاته على المجموعتين، فيخرج الباحث بعلامات لكل فرد يخضعها للمعالجة الإحصائية ليستشكف ما إذا كان بين أداء المجموعتين على الإختبار البعدي فروق ذات دلالة إحصائية ولصالح أيهما؛ وفي ضوء هذه النتيجة يتقرر ما إذا كانت الطريقة الجديدة في التعليم أفضل أم أقل فاعلية من الطريقة المستخدمة[1].

---

(1) ت.ج. أندروز وآخرون، مناهج البحث في علم النفس، الجزء الأول، ترجمة صبري جرجس وآخرين، دار المعارف، مصر، 1959، ص 34.

3 ـ المناهج العيادية (الإكلينكية): (Méthode clinique)

العيادي من اليونانية (Klinê) أي السرير، بمعنى عمل الطبيب بالنسبة للمريض، الذي يلاحظ أعراض المرض من أجل تشخيص المرض ووصف الدواء. «الطريقتان المستخدمتان، تعنى الأولى بملاحظة إستجابات المريض من جهة، وتعنى الثانية «بإستجواب» المريض وسماع إجاباته»[1]. استخدم هذا المصطلح في علم نفس من قبل فرويد عام 1899 (في رسالة إلى صديقه فليس Fliess) الذي وسّع إستخدام النشاط العيادي في إستخداماته لمعالجة الأمراض النفسية والعقلية؛ وتبعه بياجيه عام 1926 في كتابه «تصور العالم عند الطفل **La représntation du monde chez l'enfant**» من أجل دراسة الآليات الذهنية، وقد سماها «الطريقة العيادية النقدية». وبتأثير من فرويد وبياجيه تم إستخدام هذه الطريقة في علم نفس النمو: أسس الأول علم النفس العيادي القائم على معرفة الإصابات النفسية والعقلية وأسس الثاني طريقة الإستكشاف التي اشتهرت بها مدرسة جنيف.

بالإمكان بهذه الطريقة دراسة وتشخيص السلوك الفردي للإنسان في كل مراحل نموه، وخصوصاً عندما ينحرف النمو عن مساره الطبيعي كما حددها علماء النفس.

وتستخدم هذه الطريقة مع الحالات المرضية (الباتولوجية) التي تعاني من سوء التوافق والإضطرابات الإنفعالية والنفسية في الطفولة والمراهقة والرشد والشيخوخة وغالباً ما تستخدم بطريقة فردية؛ وقد استعملتها ميلاني كلاين في دراستها على الأطفال باستعمال اللعب في دراسة الاتجاهات النفسية عند المضطربين منهم.

الإختبارات: (Tests)

يستفيد علم نفس النمو في تطوره وتقدمه من الإختبارات العديدة في علم النفس، قدمت ولا تزال تقدم معلومات قيمة حول الكائن البشري ونموه ومشكلاته، وتتناول هذه الإختبارات النواحي المختلفة من الشخصية الإنسانية وهي متوفرة في مختبرات علم النفس وفي العيادات النفسية وعيادات توجيه الأطفال والمراهقين؛ وتستخدم في دراسة مظاهر النمو وقياسها قياساً دقيقاً؛ ففي النواحي الجسمية والفيزيولوجية توجد مقاييس الطول والوزن وضغط الدم وقوة قبضة الكف ومقاييس الشحم والعظم والعضلات

(1) D.Anzieu, Dictionaire de psychologie, Paris, PUF, 1991, P. 114.

وإفرازات الغدد وصورة الجسم[1]؛ وفي قياس النواحي العقلية توجد إختبارات الذكاء الشائعة منها اختبارات ستانفورد ـ بينة وإختبار وكسلر لقياس ذكاء الأطفال وآخر لقياس ذكاء المراهقين والراشدين، وإختبار رسم الرجل، وإختبارات الذكاء المصورة واختبارات القدرات العقلية. . . إلخ؛ وفي قياس النواحي الاجتماعية توجد إختبارات قياس العلاقات الاجتماعية ومقاييس الإتجاهات واختبار القيم؛ وفي قياس النواحي الإنفعالية توجد إختبارات الشخصية التي تقيس نواحي معينة.

ومن الإختبارات الشائعة الإختبارات الإسقاطية (Tests Projectifs) منها إختبار تفهم الموضوع للأطفال، وإختبار تفهم الموضوع (للكبار)، وإختبار بقع الحبر لِ رورشاخ (Rorschach)، ومنها أيضاً إستخدام اللعب وإختبارات تكملة الجملة. هذه الطرق مفيدة حيث تعجز الملاحظة أو المقابلة الشخصية عن أن تكشف جوانب شخصية الفرد وبالتالي جميع المعلومات التي يريدها الباحث.

الكمبيوتر (الحاسوب): أداة وطريقة في أبحاث علم نفس النمو:

يلعب الكمبيوتر أو الحاسوب دوراً مهماً اليوم في جميع مجالات العلوم ومنها علم نفس النمو وخصوصاً في استخداماته المتعلقة بمعالجة المعلومات وبناء الإختبارات. نجد اليوم العديد من أنواع الكمبيوتر المصغر وغيرها في مختبرات علم النفس مما يؤكد أهمية وظيفة الحاسوب في هذا المجال، كما أنه يستخدم في معالجة الإختبارات فبالإضافة إلى عالم النفس فإن الحاسوب يصحح الإختبارات ويفسر النتائج، أيضاً فإنه يبني إختبارات بحسب حاجة العالم إليها حيث يتم وضع أسئلة ترتبط بالإجابات السابقة للشخص، وهو أداة تزيد من دقة العمل التشخيصي الذي يقوم به الباحث، كما أنه يمكن وصل كاميرا المراقبة بالحاسوب حيث يقوم بتحليل النتائج التي يحصل عليها من الصور التي تقدمها الكاميرا.

والوظيفة الأخرى للحاسوب في علم نفس النمو وخصوصاً في ميدان علم النفس الذهني المعرفي، حيث إنه يمكن بناء نماذج للمعرفة تمكّن الإنسان من التعلم، بالإضافة إلى مساهمته في مسائل الذكاء الاصطناعي وتفاعلاته مع علم نفس النمو، وورش الأبحاث نشيطة جداً اليوم في هذا المجال.

---

(1) حامد زهران، علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)، بيروت، دار العودة، 1981، ص ص 24 ـ 25.

كما أن الكمبيوتر يلعب دوراً مهماً في تحفيز النمو من حيث استخداماته المتعلقة بالتعلم وحل المسائل، حيث تتم معالجة مراحل حل المساءلة من قبل الفرد وسلوكه خلال هذا النشاط من ناحية الكيف، بمعنى أنه يتم تحليل طريقة حل المسائل من حيث كمية المعلومات اللازمة للتوصل إلى الحل، وكذلك يتم النظر إلى المعطيات الواجب تحليلها من مقاربة نمطية لنشاط الأفراد وعملهم وليس ضمن مقاربة إحصائية، من هنا فإن أوراق إجابات الأفراد (بروتوكول) يجب أن تكون غنية بالمعطيات.

طرق البحث وآداب المهنة:

في نهاية هذا العرض لا بدَّ من إضافة أمر مهم، وهو أن الباحث في ميدان علم النفس النمو يجب أن لا يراعي فقط المصلحة العلمية وتقدم هذا العلم، بل أيضاً أن يحترم منطق «الواجب»: آداب المهنة حيث وضعت نظاماً لها «جمعية علم النفس الفرنسية» عام 1961، ثم تمَّ تحديثه عام 1987 من قبل الاتحاد الوطني لمنظمات علم النفس. ومن المبادىء الهامة في هذا المجال والتي تخص علماء النفس وطلابه: «إحترام الكرامة الإنسانية وأسرار المهنة». وباحترام هذين المبدأين يجب أن تتم دراسة الإنسان من الطفولة إلى الشيخوخة من أجل بناء علم نفس النمو.

الفصل الثاني

نظريات النمو

الطفل في القرنين التاسع عشر والعشرين:

قطف القرن التاسع عشر ثمار نظرية «روسو» المتطورة المتعلقة بالطفل وتربيته. فالطفل «الجنة المفقودة» بالنسبة للراشدين أصبح كائناً غالياً مدللاً محبوباً في الطبقات الاجتماعية التي تتمتع باليسر، أما في الطبقات الأدنى فكان الأطفال منذ سن السابعة يعملون في المصانع والحقول كما لا يزال يحصل في الكثير من مجتمعاتنا.

وانبثق في القرن العشرين علم النفس العلمي، ويعتبر هذا القرن قرن الطفل على أفضل وجه وذلك أيضاً «بالإعلان العالمي لحقوق الطفل عام 1959».

وقد أدت الأبحاث في علم النفس بالإضافة إلى التحسن في وضع الطفل، إلى ظهور نظريات نمو الكائنات الحية وإلى اختلاف النظرة إلى صغار الإنسان.

علم نفس نمو «الحياة باكملها»:

عندما نتكلم عن علم نفس النمو كنا نعني الطفل وفي أقصى الحدود المراهق، ولكن الاهتمام يتناول اليوم مستقبل هذا الطفل خلال حياته كلها، من هنا التعبير «الحياة بأكملها» (Vie entière) أو بالإنكليزية (Life Span)[1].

نظريات النمو الكلاسيكية:

الآباء المؤسسون: «جان بياجيه» (Jean Piaget) 1980 ـ 1896.

: «سيجموند فرويد» (Sigmand Freud) 1939 ـ 1856.

: «هنري والون» (Henri Wallon) 1962 ـ 1879.

---

(1) Jacqueline Bideaud et d'autres, L'homme en développement, Paris, PUF, 1999, (1ère éd., 1993), PP. 12-13.

«جان بياجيه» والنظرية الإجرائية (العمليات العقلية):

تدرس نظرية «بياجيه» نمو الفرد من خلال عملياته على البيئة المحيطة، وقد سيطرت هذه النظرية في ميدان علم النفس لمدة نصف قرن، وأثارت الكثير من الأبحاث والمنشورات، وبالرغم من النقد الموضوعي وفي بعض الأحيان غير الموضوعي الذي وُجّه إليها، إلاّ أنها تبقى الإطار والمرجع الصلب بسبب تماسكها الداخلي، ولأنها الوحيدة التي فسرت تكوين البنيات المعيارية لذكاء الإنسان.

النظرية، الإنسان:

ولد «بياجيه» في 9 آب 1896 في «نوشاتل» في سويسرا، من أم متدينة ربّته حسب تعاليم البروتستانتية، وأب كان أستاذاً للغات والتاريخ في الجامعة، قليل الاهتمام بالمسائل الدينية؛ وصف «بياجيه» أباه كمفكر منظم وحريص، في حين كانت أمه شديدة الانفعال، وكثيراً ما تسبب سلوكها في تعرض الأسرة للتوتر، ولكن «بياجيه» استوعب أساليب أبيه الدراسية ووجد مهربه من صراعات الأسرة في بحوثه الفردية.

فعدم التوافق الميتافيزيقي هذا بين والديه، أثّر باكراً على تفكيره، وأوجد عنده الصراع بين العقيدة الدينية والمعرفة[1].

لم يتمتع إلاّ القليلون هنا بمثل الأهمية التي تمتع بها بياجيه في تاريخ علم النفس كله، لقد صاغ جان بياجيه النظرية الوحيدة الأكثر شمولاً وقوةً في النمو العقلي.

وأظهر «بياجيه» نبوغه منذ الصغر؛ ففي سن الحادية عشرة (1907) نشر مقالة عن (moineau albinois) كان قد رآه في حديقة عامة، وفي 1911 قدم بحثاً عن الرخويات، وقد إرتسمت منذ ذلك الحين، مراحل حياته موازية لمراحل اكتشافاته العلمية؛ فقد كان يقوم بتجاربه بالعفوية نفسها التي يمارس بها الإنسان العادي حياته اليومية، كل مشاهدة كانت تعني له ملاحظة علمية، وكل حديث له مع أطفاله (جاكلين، لوسيان، لوران)، أو مع أحد زملائه، كان يستثير عنده فضول العالم وتساؤلات المكتشف. وهكذا، توحّدت المعرفة والحياة عنده، حتى بتنا لا نستطيع أن نميز، والأرجح أنه هو أيضاً لم يكن يستطيع أن يميز، أين يكمن الحد الفاصل بين الحياة اليومية، وبين التجربة العلمية؛ إذ إنه كان يمارس تفكيره وعمله العلمي على كل ما يقوم به، وذلك بشكل منتظم.

---

(1) Libert, G. Piaget, Paris, éd. Universitaires, 1970, PP. 14.

في سن الخامسة عشرة شعر «بياجيه» بما يمكن أن نسميه أزمة فكرية عندما وجد أن قناعاته الدينية والفلسفية ينقصها الأساس العلمي. وانطلق يبحث عن طريق للربط بين العلم والفلسفة، قرأ «برجسون» (Bergson) و«كونت» و«سبنسر» و«لودنتك» وحفظ من فلسفة «كانت» الاستيعاب والمحاكاة (Assimilation-Imitation)، ولم يوقف هذا الشغف إهتماماته العلمية الأولى، فقد حاول أن ينظم إهتماماته العقلية ذات الطابع «المعرفي» إذ كان يطمح إلى بناء نظرية للمعرفة بالتوفيق بين ثنائية المادة والحياة التي وصفها «برجسون».

واستطاع أن يفهم الاتحاد بين أشكال العالم العضوي وبنيان الذكاء، وفهم أيضاً ضرورة الدقة المنهجية ذات الأساس الكمي، فلجأ من ذلك إلى الإحصاء. وقد حفظ من البيولوجي الذي كان، ومن قراءاته الفلسفية، ثنائية «لودنتك»، حيث أعطى الأولوية لإستيعاب الشيء من قبل الفرد في تفاعله معه على التلاؤم، وشعر بأن التفكير الفلسفي غير كاف، ويجب التحقق منه في الإختبارات الكمية. وهكذا إنتقل «بياجيه» إلى الاهتمامات الابستمولوجية، حيث أقرّ بوجود علاقة بين الأشكال والقوانين المنطقية ـ الرياضية[1].

واستقر أن عليه أن يبدأ أولاً بالبحث العلمي في علم نفس الطفل ليدرس نمو العقل، ثم يستخدم ما توصل إليه للإجابة على الأسئلة الأكبر في ما يتعلق بأصل المعرفة وبالفلسفة، وأطلق على مشروعه الجديد (Epistémologie génétique) «علم تكوين المعرفة».

مكث «بياجيه» فترة طويلة في باريس في مختبر بينه ـ سيمون (Binnet-Simon) عام 1920، حيث تمّ تعيينه للإشتراك في بناء إختبار لذكاء الأطفال؛ في البداية وجد «بياجيه» أن هذا العمل مدعاة للملل، حيث لم يكن لديه إلاّ القليل من الإهتمام بتسجيل إجابات الأطفال الصحيحة والخاطئة كما تتطلب إختبارات الذكاء. ومع ذلك فسرعان ما أصبح «بياجيه» مهتماً بإجابات صغار الأطفال وخاصة إجاباتهم الخاطئة نظراً لما وجده في أخطائهم من كونها تناسب نمطاً ثابتاً يكشف عن تفكيرهم يمكن أن تكون له صفة خاصة به، وكان حدس «بياجيه» أن صغار الأطفال ليسوا أغبى أو أقل ذكاءً من الأطفال الكبار أو الراشدين، بل ربما يفكرون بطريقة مختلفة تماماً[2].

---

(1) مريم سليم، علم تكوين المعرفة، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1985، ص 8.

(2) Dolle et Rahmy, lire Piaget, Bruxelles, Dessart, 1972.

وابتداء من عام 1940، عاد «بياجيه» إلى دراسة الأطفال والبالغين أيضاً، لكنه غيّر محور بحوثه، فبينما غطت بحوثه المبكرة موضوعات مثل الأحلام والأخلاق ذات أهمية بالنسبة للطفل فإن دراساته الجديدة ركزت على فهم الطفل للرياضيات والمفاهيم العلمية وهو المحور الذي سيطر على أعماله حتى وفاته. وفي الخمسينيات تحول «بياجيه» إلى الأسئلة الفلسفية حول المعرفة رغم استمراره في دراسة النمو المعرفي للأطفال.

واعتمد «بياجيه» في دراساته وأبحاثه الطريقة العيادية (Méthode clinique) التي دافع عنها بحماس في مقابل إختبارات الذكاء المقننة، وأظهر أهميتها في كتابه «تمثيل العالم عند الطفل «La représentation du monde chez l'enfant». والطريقة العيادية تعتمد على الملاحظة والمقابلة بحيث تراعى فيها العفوية في سلوك الطفل وتصرفاته؛ إن دور الباحث العيادي ليس في إجبار الطفل على الإجابة بل في حثه على الكلام بحرية وعفوية دون توجيه، وهذا يفرض وجود معطيات أو مبادىء يحاول العالم النفساني عن طريق الأسئلة الهادفة تحديد موقفه واكتشاف الحقائق. وهذه الأسئلة يستمدها من ملاحظاته الطبيعية والمباشرة للأطفال ومن خلال أحاديثهم، والطريقة العيادية تستدعي الخبرة والدقة والتدريب بحيث لا تثير الإيحاء عند الطفل أي أن توحي له بجواب ما.

النظرية:

في توجه «بياجيه» لدراسة التفكير عند الأطفال، ربطه بتطور المعرفة الإنسانية منذ ولادة البشر؛ فالتفكير الفردي يأخذ المسار نفسه الذي اتخذه التفكير الإنساني عبر العصور. فإذا كانت الفلسفة ترى أحد موضوعاتها في دراسة طبيعة الفكر الإنساني وأسسه المنطقية، فإن «بياجيه» يرى أن علم النفس يستطيع أيضاً أن يزود الفلسفة بالكثير من المعطيات في هذا المجال، عبر دراسة تطور التفكير عند الطفل. وأنهما معاً الفلسفة وعلم النفس، بالاشتراك مع علم الاجتماع، يمكن أن تؤدي إلى تفكير صحيح وفهم ملائم، إلى ثورة في المناهج والطرق والأساليب التربوية.

وهكذا تبلورت عنده فكرة الربط بين علم النفس والمعرفة، فكانت **نظرية علم تكوين المعرفة** التي اشتهر بها؛ ذلك أن علم النفس المعرفي والنتائج التربوية التي أسفرت عنه، لم تكن في الأساس همّ «بياجيه» وهدفه، فقد كان يعتبرها مرحلة في سياق تحقيق الهدف الأكبر، وهو دراسة مشكلات المعرفة وتطورها.

ويحتل النشاط الذاتي للفرد دوراً أساسياً في علم النفس المعرفي، وعلم تكوين

المعرفة؛ فنشاطات الطفل «تحدث في إطار يمكن وصفه بالاختباري»[1] والتجربة الفيزيائية تشتمل العمل على الأشياء لاكتشاف خصائصها، والتجربة المنطقية الرياضية التي تشتمل العمل على الأشياء فقط، ذلك أنها تأخذ معلوماتها من الأشياء ليس كما هي فقط ولكن من الأفعال الممارسة على الأشياء والتي تحدث فيها تغييراً.

وفي مؤلفاته يستند «بياجيه» إلى عائلتين من التجارب، تلك التي تتصل بمفهوم الاحتفاظ (Conservation)، والثانية تتصل بمفومي التسلسل والاحتواء (Sériations et inclusion)، وهي التي تتصل بمفهوم الاحتفاظ بالعدد والعلاقات المنطقية.

وقد بدأ «جان بياجيه» عام 1923 دراسة المظاهر اللغوية للتفكير، ثم فتش عن ينابيعه الحسية الحركية، حتى توصل إلى تفسير للعوامل المكوِّنة للعقل. ثم انتقل عام 1943 إلى معالجة الإدراك الحسي ودرس عوامل الإبداع عند الأطفال، ويستنتج من مؤلفاته بأن فكر الراشد هو الطور الأخير لتطور إنطلق من أطر النشاطات الحسية ـ الحركية التي تستبطن رويداً رويداً وتتحول بتداخل البنى العملية العيانية ثم الصورية المجردة؛ بمعنى آخر، تتكوّن المعرفة عند الطفل إنطلاقاً من معطيات أصلية ونتيجة لعوامل نشاطاته في البيئة، لذلك يعتبر مفهوم «النشاط» العمود الفقري لنظرية «بياجيه» وكل بحث في عمق نظرية «بياجيه» يجب أن يأخذ بالإعتبار هذا المفهوم ويبني على نتائجه.

ويعتبر أيضاً مفهوم العمليات والعمليات العكسية ركناً أساسياً في نظرية «بياجيه» وخاصة لجهة ما ينتج عنه في تفسير لكيفية اكتشاف الفرد لثبات روابط موضوعية بين الموجودات وإدراك قوانينها. ولتوضيح المقصود بالعمليات العكسية نعتمد على التجربة التالية[2]:

نضع كمية «أ» من الخرز في وعاء «ب1» دقيق وطويل، ثم ننقل على مرأى من الطفل تلك الكمية ونضعها في وعاء «ب2» واسع القاعدة «ب2»، ثم نسأل الطفل «هل كمية الخرز لا تزال هي ذاتها؟ في أي من الوعائين يوجد أكثر من الخرز؟ لماذا؟... إلخ.

نلاحظ أن إجابات الأطفال عن هذه الأسئلة تختلف بإختلاف أعمارهم، فقبل

---

(1) J. Piagets logique et connainance cientifique, PP. 38-39.

(2) DolleJ.M., Comprendre Piaget, Toulose, Privat, 1980.

إلى الأشكال العليا المتكاملة منقباً عن جذور تلك المعرفة.

وترتكز فلسفة «بياجيه» على تأثير التركيب البيولوجي للإنسان على قدراته العقلية وتأثير البيئة على تركيب الفرد؛ فالفرد يسعى إلى أن يستوعب البيئة التي يعيش فيها ويتكيف معها بواسطة عمليتّي الإستيعاب والتلاؤم، والذكاء لا يظهر فجأة ولكنه توازن وجهد مستمرّين لإدخال الجديد في إطار البنيات العقلية الموجودة سابقاً وإيجاد بنيات جديدة أكثر تكاملاً.

وتكوين الذكاء عملية مستمرة من حيث إن كل تجربة يمر بها الفرد تساهم في إنماء ذكائه.

وقبل التطرق إلى موضوع المراحل نود أن نتناول موضوع التكيف، الذي يعده «بياجيه» الأساس الذي قامت عليه النظرية، والتكيف هو نوع من أنواع التوازن بين عمليتّي الاستيعاب (Assimilation) والتلاؤم (Accommodation)؛ فالتطور في نظر «بياجيه» هو عملية إنتقال مستمر من حالة توازن ضعيف إلى حالة توازن قوي.

الاستيعاب والتلاؤم:

في كتاب «ولادة الذكاء»[1] أشار «بياجيه» إلى أن التكيف والملاءمة والاستيعاب هي مفاهيم بيولوجية، ولكنه يحاول أن يطبقها في سيكولوجية الذكاء. بمعنى أن جميع هذه المفاهيم ترمي إلى تأمين الحياة والحفاظ عليها، وذلك لتحقيق التوازن بين الجسم وما يحيط به من أجل إستمرارية الحياة.

إن كل سلوك قائم على التفكير يظهر وكأنه عملية تكيف، والفرد لا يتصرف إلاّ إذا شعر بحاجة أو إذا اختل التوازن القائم بين الكائن والبيئة؛ فالسلوك الجديد يرمي إلى إعادة التوازن، والتكيف الجديد قائم على التوازن الحاصل بين عمليتّي الاستيعاب والتلاؤم؛ فالذكاء إذّن عملية تتجه نحوه جميع عمليات التكيف المتتالية من حسية - حركية إلى المجردة، من أجل تحقيق التوازن والنجاح بين العمل والواقع. والاستيعاب من الناحية البيولوجية، هو إمتصاص الجسم لبعض العناصر وتحويلها إلى عناصر جديدة، وهو عملية تتجه من الخارج إلى الداخل، أما عملية التلاؤم فهي ترتبط بتجربة

---

(1) Jean Piaget, La naissance de l'intelligence, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1936.

الكائن الحي واحتكاكه بالعالم الخارجي المحيط به. وهي عملية تشمل التغيرات الحاصلة في الجسم تجاه المثيرات الخارجية، وتتجه من الداخل إلى الخارج.

ويرى «بياجيه» أن كلاً من الاستيعاب والتلاؤم يعملان معاً ولا يمكن التفريق بينهما، إلاّ أنه يرى أن التلاؤم يساعد الطفل على اكتساب خبرات جديدة، بينما الاستيعاب يساعده على التكيف والاستفادة من الخبرات السابقة وتطبيقها في أنشطة أخرى؛ وأيضاً قبل الكلام عن المراحل في تطور الذكاء سنستعرض سريعاً خصائص ذهنية الطفل، وهذه الخصائص هي:

1 ـ الأنوية:

وهي حالة ذهنية تمتاز بعدم القدرة على التمييز بين الواقع والخيال، بين الذات والموضوع، وبين الأنا والآخر وبين الأنا والأشياء القائمة في العالم الخارجي، وتظهر الأنوية في كلام الطفل وتفكيره وفي إدراكه للعالم الخارجي. ولهذه الذهنية صفات متعددة:

أ ـ الإحيائية:

تعني أن الطفل يعطي الحياة والشعور للأشياء الجامدة والمتحركة، فالشيء الخارجي يبدو له مزوداً بالحياة والشعور والقصدية.

ب ـ الاصطناعية:

يعتقد الطفل حتى حدود سن السابعة أن الأشياء مصنوعة إما من قبل الإنسان، أو أنها تصنع نفسها بنفسها.

جـ ـ الواقعية:

إن ملاحظات «بياجيه» وأبحاثه تدل على أن الطفل يدرك الأشياء عن طريق تأثيرها الظاهر أو نتائجها المحسوسة، ولا يربطها بأسبابها الحقيقة؛ فهو يكتفي بالفعل المحسوس كما هو ويتقبله عفوياً دون تحليل أو تفسير مقبول، ذلك أن الأنوية تشكل عائقاً في طريق فهم الواقع.

ومن أجل جعل نمو الطفل مفهوماً استخدم «بياجيه» مفهوم المرحلة، ذلك أن مرحلة النمو تعني هذه الفترة المؤقتة التي تتصف بمجموعة من أنواع السلوك التي تسمح للطفل شكلاً من التكيف مع البيئة. وأول ما يتعلمه الطفل يسمى الإنعكاس الدائري؛

إلى الأشكال العليا المتكاملة منقباً عن جذور تلك المعرفة.

وترتكز فلسفة «بياجيه» على تأثير التركيب البيولوجي للإنسان على قدراته العقلية وتأثير البيئة على تركيب الفرد؛ فالفرد يسعى إلى أن يستوعب البيئة التي يعيش فيها ويتكيف معها بواسطة عمليتَي الإستيعاب والتلاؤم، والذكاء لا يظهر فجأة ولكنه توازن وجهد مستمرّين لإدخال الجديد في إطار البنيات العقلية الموجودة سابقاً وإيجاد بنيات جديدة أكثر تكاملاً.

وتكوين الذكاء عملية مستمرة من حيث إن كل تجربة يمر بها الفرد تساهم في إنماء ذكائه.

وقبل التطرق إلى موضوع المراحل نود أن نتناول موضوع التكيف، الذي يعده «بياجيه» الأساس الذي قامت عليه النظرية، والتكيف هو نوع من أنواع التوازن بين عمليتَي الاستيعاب (Assimilation) والتلاؤم (Accommodation)؛ فالتطور في نظر «بياجيه» هو عملية إنتقال مستمر من حالة توازن ضعيف إلى حالة توازن قوي.

الاستيعاب والتلاؤم:

في كتاب **«ولادة الذكاء»**[1] أشار «بياجيه» إلى أن التكيف والملاءمة والاستيعاب هي مفاهيم بيولوجية، ولكنه يحاول أن يطبقها في سيكولوجية الذكاء. بمعنى أن جميع هذه المفاهيم ترمي إلى تأمين الحياة والحفاظ عليها، وذلك لتحقيق التوازن بين الجسم وما يحيط به من أجل إستمرارية الحياة.

إن كل سلوك قائم على التفكير يظهر وكأنه عملية تكيف، والفرد لا يتصرف إلاّ إذا شعر بحاجة أو إذا اختل التوازن القائم بين الكائن والبيئة؛ فالسلوك الجديد يرمي إلى إعادة التوازن، والتكيف الجديد قائم على التوازن الحاصل بين عمليتَي الاستيعاب والتلاؤم؛ فالذكاء إذّن عملية تتجه نحوه جميع عمليات التكيف المتتالية من حسية - حركية إلى المجردة، من أجل تحقيق التوازن والنجاح بين العمل والواقع. والاستيعاب من الناحية البيولوجية، هو إمتصاص الجسم لبعض العناصر وتحويلها إلى عناصر جديدة، وهو عملية تتجه من الخارج إلى الداخل، أما عملية التلاؤم فهي ترتبط بتجربة

(1) Jean Piaget, La naissance de l'intelligence, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1936.

الكائن الحي واحتكاكه بالعالم الخارجي المحيط به. وهي عملية تشمل التغيرات الحاصلة في الجسم تجاه المثيرات الخارجية، وتتجه من الداخل إلى الخارج.

ويرى «بياجيه» أن كلاً من الاستيعاب والتلاؤم يعملان معاً ولا يمكن التفريق بينهما، إلاّ أنه يرى أن التلاؤم يساعد الطفل على اكتساب خبرات جديدة، بينما الاستيعاب يساعده على التكيف والاستفادة من الخبرات السابقة وتطبيقها في أنشطة أخرى؛ وأيضاً قبل الكلام عن المراحل في تطور الذكاء سنستعرض سريعاً خصائص ذهنية الطفل، وهذه الخصائص هي:

1 ـ الأنوية:

وهي حالة ذهنية تمتاز بعدم القدرة على التمييز بين الواقع والخيال، بين الذات والموضوع، وبين الأنا والآخر وبين الأنا والأشياء القائمة في العالم الخارجي، وتظهر الأنوية في كلام الطفل وتفكيره وفي إدراكه للعالم الخارجي. ولهذه الذهنية صفات متعددة:

أ ـ الإحيائية:

تعني أن الطفل يعطي الحياة والشعور للأشياء الجامدة والمتحركة، فالشيء الخارجي يبدو له مزوداً بالحياة والشعور والقصدية.

ب ـ الاصطناعية:

يعتقد الطفل حتى حدود سن السابعة أن الأشياء مصنوعة إما من قبل الإنسان، أو أنها تصنع نفسها بنفسها.

جـ ـ الواقعية:

إن ملاحظات «بياجيه» وأبحاثه تدل على أن الطفل يدرك الأشياء عن طريق تأثيرها الظاهر أو نتائجها المحسوسة، ولا يربطها بأسبابها الحقيقية؛ فهو يكتفي بالفعل المحسوس كما هو ويتقبله عفوياً دون تحليل أو تفسير مقبول، ذلك أن الأنوية تشكل عائقاً في طريق فهم الواقع.

ومن أجل جعل نمو الطفل مفهوماً استخدم «بياجيه» مفهوم المرحلة، ذلك أن مرحلة النمو تعني هذه الفترة المؤقتة التي تتصف بمجموعة من أنواع السلوك التي تسمح للطفل شكلاً من التكيف مع البيئة. وأول ما يتعلمه الطفل يسمى الإنعكاس الدائري؛

فالطفل الذي استطاع في لحظةٍ ما أن يسبب أي حركة، فإنه سيعيد هذه الحركة من أجل إيجاد التأثير الذي ينتظره.

وقد قسّم «بياجيه» تطور نمو الذكاء إلى خمس مراحل:

المرحلة الأولى ـ الذكاء الحسي ـ الحركي: sensori-motrice

من الولادة حتى السنة الثانية، وقد وصف «بياجيه» هذه المرحلة بأنها «التفكير عن طريق الحركة»؛ وتمتاز هذه المرحلة بنشاط مهم، ينحصر في نمو الحواس، وتطور الحركات، وهذا بالتالي يساعد الطفل على إدراك المحيط الخارجي والتنقل في المكان.

المرحلة الثانية ـ مرحلة الصور العقلية (من 2 إلى 4 سنوات: jntelligence pré-conceptuelle, images mentales)

في نهاية السنة الثانية يبدأ الطفل بإستخدام اللغة، وتتكوّن معها المفاهيم والصور العقلية الأولية والتمثيلات الذهنية، ومعها تتكوّن المفاهيم الأولية؛ والمفاهيم المقصودة هنا ليست التصنيفات المنطقية، بل مفاهيم غير مميزة؛ فهو يفسر الأشياء عن طريق استخدامها مثل الورقة للكتابة والملعقة للأكل، ولكنه لا يدرك الأصناف.

المرحلة الثالثة: مرحلة الذكاء الحدسي أو ما قبل العمليات الإجرائية: (pensée pré-opératoire, intuitive)

يسيطر الإدراك بواسطة الحواس على ذكاء هذه المرحلة، وهي تمتد من 4 سنوات إلى 6، 7 سنوات، ويرتكز الطفل في إستجاباته على إدراكه الحسي دون إجراء عمليات عقلية ومنطقية تعويضية فهو يعتمد على الإدراك المباشر. وهو ينجح في اجراء تصنيفات للأشياء المادية، وهذه التصنيفات العملية هي الخلفية الأساسية للأصناف المنطقية التي يتوصل إليها الفرد لاحقاً.

المرحلة الرابعة ـ مرحلة العمليات الحسية أو الذكاء المحسوس: opérations concrètes

تمتد هذه المرحلة من 7 سنوات إلى 11، 12 سنة، وتبدأ فيها العمليات المنطقية ـ الرياضية (opérations logico-mathématiques، ولكن هذه العمليات تبقى محصورة في نشاطات الطفل على الوسائل الحسية، ويكتشف الطفل بعض خصائص الأشياء.

ويظهر مفهوم الاحتفاظ(*) بالكمية والوزن، أما الاحتفاظ بالحجم فيتكوّن في نهاية هذه المرحلة، ويفهم الطفل بعض خصائص العمليات مثل التعدي (Transitivité) والتجميع (Associativité)، كذلك يستطيع أن يدرك العمليات العكسية (Reversibilité)، كما يبدأ اللعب المنظم القائم على القواعد والمبادىء، ويبرز الحكم الأخلاقي.

المرحلة الخامسة: الذكاء المجرد (الشكلي أو الصوري): Intelligence foremelle

كذكاء الراشدين في المجتمعات المتحضرة، في هذه المرحلة يتحرر المراهق من حدود الواقع المحسوس إلى إدراك النظريات والمبادىء. ويسمي «بياجيه» هذه المرحلة، بمرحلة التفكير الفرضي - الإستدلالي (hypothético-déductive) أو العمليات المنطقية - الرياضية (logico-mathématique) وتتميز هذه المرحلة بأن المراهق ينتقل من العمليات المحسوسة إلى المفاهيم والنظريات.

(*) Conservation.

سيجموند فرويد والتحليل النفسي

في مجلة «لوموند التربية» (Le monde de l'éducation)، تمّ طرح السؤال التالي: «من هي الوجوه الكبيرة التي سيطرت على العلوم الإنسانية وخاصة علم النفس في المئة سنة الأخيرة؟». كانت الإجابة دون تردد «إذا كان يجب أن يتم إختيار اثنين فهما فرويد وبياجيه»[1].

وبالرغم من أن فرويد ليس من علماء نفس الطفل، ولكن إهتمامه بالنمو العاطفي الإنفعالي ودراسة الجنسانية (sescualité) عند الطفل كانت الوسيلة لفهم السلوك الطبيعي أو المرضي عند الراشدين، وفي الوقت ذاته قدم الكثير إلى المهتمين بعلم نفس الطفل. وأكدت نظرية فرويد في دراسة نمو الطفل أهمية خبرات الطفولة المبكرة في تكوين أنماط معينة من السلوك، لما لهذه المرحلة من دور حاسم في إرساء البناء الأساسي لشخصية الفرد.

الرجل، النظرية:

ولد فرويد في فريبورج (Frieberg) بمورافيا (Moravie) (جزء من سلوفاكيا حالياً) وكان الطفل الأول لأم في العشرين وأب في الأربعين له طفلان بالغان من زوجة سابقة، وكان والده تاجر أصواف لم يحقق نجاحاً ملحوظاً في تجارته ولاحقته المشكلات المالية التي اضطرته إلى الترحال مرتين أثناء طفولة فرويد، مرة إلى ليبزج والأخرى إلى فيينا التي عاش فيها فرويد قبل أن توفيه المنية عام 1939 في لندن. وأحدثت نظرية التحليل النفسي ثورة في عالم العلوم الإنسانية، وخاصة المفاهيم الجديدة التي تكلم عنها مثل اللاوعي والجنسانية الطفلية وعقدة أوديب (oedipe)[2].

ويعتبر فرويد رائد مدرسة التحليل النفسي. درس لمدة أربعين عاماً جوانب دقيقة للطبيعة الإنسانية، واكتشف خلالها عمليات نفسية سماها الأليات الدفاعية (Mécanismes

(1) Débarède A., et Laurent E., Piaget l'éternel provocateur, le monde de l'éducation, No 242, 1996, P. 41.

(2) مرجع سابق .Jacqueline Bideaud et d'autres, P 47

de défense) مثل الكبت والنكوص والإسماء والإحباط. . . إلخ هذه الأليات الدفاعية تساعدنا في فهم السلوك.

قامت نظرية فرويد على العديد من المفاهيم التي تكوّن الجهاز النفسي للفرد وهي «الهو» (ça) و«الأنا» (moi) و«الأنا الأعلى» (Sur-moi)[1].

1 ـ الهو: سلطة من ثلاث سلطات، تكلم عنها فرويد في نظريته عن الجهاز النفسي. تشكل الهو القطب الغريزي في الشخصية، ومحتوياتها تعبير غريزي لا شعوري عن الإنعكاسات والغرائز البيولوجية الأولية، والهو موجودة مع الإنسان منذ ولادته، وتهتم فقط بإرضاء الحاجات ويسيطر عليها مبدأ اللذة وأقل قدر من الألم والإحباط. والهو في جزء منها فطري والجزء الآخر مكتسب.

من وجهة نظر اقتصادية، الهو بالنسبة لِ فرويد هي الخزان الأول للطاقة النفسية، ومن وجهة نظر ديناميكية، تدخل الهو في صراع مع الأنا والأنا الأعلى اللتين هما متميزتين عنها.

2 ـ الأنا: سلطة ميزها فرويد عن الهو والأنا الأعلى؛ والأنا في علاقة تبعية مع مطلبات الهو بقدر تبعيتها لأوامر الأنا الأعلى وضرورات الواقع، بالرغم من أنها تطرح نفسها كمصلح محمل بمصالح الفرد فإن سيادتها نسبية. تستخدم الأنا سلسلة من الأواليات الدفاعية، ومن وجهة نظر اقتصادية تظهر الأنا كعامل إرتباط للسيرورات النفسية، وهي تمثل مبدأ الواقع الذي يؤجل تحقيق الحاجات الآنية فتعمل على تأجيل الحاجات حتى تؤاتيها الفرصة لكي تتناسب مع الواقع.مع الأخذ في الاعتبار المواقف المشابهة التي حدثت في الماضي ومحاولة عمل خطط واقعية للمستقبل، وهذه العمليات يستخدمها الطفل عند محاولة حل مشكلة معينة؛ كما أن للأنا دوراً كبيراً في عملية النضج التي يمرّ بها الفرد.

3 ـ الأنا الأعلى: واحدة من سلطات الشخصية كما وصفها فرويد. دورها شبيه بدور القاضي أو المراقب بالنسبة للأنا. يرى فرويد أن الأنا الأعلى الأخلاقي والرقابة الذاتية تمثل المنظم الاجتماعي للبناء النفسي، وهي تتكون من عملية التربية والتنشئة الاجتماعية. وخلال عملية التربية يحل مبدأ الواقع الذي تسيطر عليه الأنا

---

(1) Laplanche et Pontallis J.B., Vocabulaire de la psychanalyse, Paris, PUF, 5e éd, 1976, P. 471, 241, 56.

الأعلى على مبدأ اللذة الذي تسيطر عليه الهو.

مراحل النمو النفسي الجنسي:

يعطي فرويد للجنسية أهمية كبرى في الحياة النفسية الفردية والاجتماعية عند الإنسان، وتزداد هذه الأهمية غنى متى أوضحنا أن الجنسية تندرج في إطار الحياة النفسية اللاواعية، وفي إطار إمتداد الجنسية إلى ميادين تعتبر في الظاهر غير جنسية. وعليه، يمكن اعتبار الجنسية الفرويدية من أعمق النظريات ليس في مذهب التحليل النفسي فحسب، بل أيضاً في علم النفس كافة.

قدم فرويد بتحليله للجنسية معنى مخالفاً لما هو شائع، مما أحدث إنقلاباً جذرياً في فكرة الجنسية من حيث الإتساع والشمول. غير أنه لا يمكن إستيعاب هذا الحدث إلاّ إذا أخذنا بعين الإعتبار ذلك التحول الذي أدخله فرويد على فكرة الجنسية.

كان الرأي الشائع أن الجنسية تظهر أثناء البلوغ، وأنها غير موجودة في الطفولة، وكانت أهم إكتشافات فرويد تتركز حول وجود ميول جنسية في الطفولة، وأن الرغبات الجنسية تثور عند الطفل وتوجد فيه منذ مطلع حياته، والنزوة الجنسية هي نزوة معقدة كثيرة العناصر المتشابكة، وهي تمر بعدة مراحل مختلفة حتى تصل إلى مرحلة النضج الذي تتميز به عند الراشد.

3 ـ تطور مراحل النمو النفسي ـ الجنسي:

1 ـ المرحلة الفمية: (Stade orale)

يصف فرويد المرحلة الفمية أو الإفتراسية (Canibale) كأولى مراحل التطور الليبيدي (الجنسية)، حيث يسود فيها إرتباط اللذة الجنسية بإثارة الفم والشفتين مع تلازم تناول الغذاء. وهو يذهب في تحليله لهذه المرحلة إلى مختلف أبعاد الإجتياف (Introjection) الفمي حيث يبني بعض خصائص علاقة الموضوع الفمية، من إتحاد الليبيدو والعدوانية (حب، تدمير) واجتياف الموضوع وصفاته والاحتفاظ به داخل الذات؛ كما يبين أيضاً تلازم عملية الإجتياف الفمي تلازماً وثيقاً مع علاقة النماذج الأولى للتماهي (Identifications) في البدايات الأولى من حياة الفرد[1].

---

(1) Freud S., trois essais sur la théorie de la sesualité, trad. Reverchon, éd, Gallimard, Paris, 1962.

ويرى فرويد أن هذه المرحلة هي مظهر جنسي للمرحلة «ما قبل التناسلية» وتتركز حول منطقة الفم وتتجلى في صورة الرضاعة والمص والأكل. . . إلخ.

ويعتقد فرويد أن الرضاعة تزود الطفل بشعور من اللذة، وهذا هو السبب في أن الأطفال يرضعون أصابعهم وأشياء أخرى حينما لا يكونون جائعين، وأطلق فرويد على هذه اللذة اسم اللذة الذاتية، لأن الأطفال يرضعون أصابعهم ولا يوجهون دوافعهم وحركاتهم تجاه الآخرين لكنهم يحققون الرضا والإشباع من خلال أجسامهم الخاصة وفرويد مثل بياجيه أراد أن يوضح أنه في الشهور الستة الأولى يكون الطفل مرتبطاً بجسمه، ويكون عالم الطفل لا شيء؛ بمعنى أن الطفل ليس لديه مفهوم عن الأشخاص والأشياء التي تتواجد حوله؛ أثناء الرضاعة مثلاً يشعر الطفل براحة إحتضان الأم له لكنه لا يتعرف على الأم كشخص مستقل. أحياناً يصف فرويد هذه الحالة اللاشيئية الأولية كحالة نرجسية، ومصطلح النرجسية يعني حب الذات وهو مأخوذ عن الأساطير اليونانية عن شاب اسمه نرسيس وقع في حب صورته في الماء. وكما لاحظ بعض الدارسين أمثال جاكوبسون (Jacobson) فإن هذا المصطلح محيّر لأنه يتضمن أن لدى الطفل مفهوم واضح عن حب نفسه في حين أنه مازال غير قادر على تمييز نفسه عن بقية العالم؛ وما زال مصطلح النرجسية يؤكد فكرة أن الرضيع في البداية يركّز أولاً على جسمه الخاص داخلياً، والحالة النرجسية الأساسية كما يقول فرويد هي النوم، عندما يشعر الطفل بالدفء والرضا ولا يشعر بأي اهتمام بالعالم الخارجي.

التثبيت والنكوص: (Fixation et regression)

طبقاً لفرويد فإننا كلنا نمر في المرحلة الفمية مثلما نمر في المراحل الأخرى للنمو النفسي ـ الجنسي، ومع ذلك فإنه يمكن أن يحدث تثبيت عند أي مرحلة منها، وهذا يعني أنه بصرف النظر عن مدى التقدم بعدها، إلاّ أننا نحافظ على إهتمام مستمر بالمسرات والقضايا الخاصة بهذه المرحلة المبكرة؛ على سبيل المثال، لو حدث تثبيت عند المرحلة الفمية، سنجد أنفسنا دائماً منشغلين بالأكل أو أننا نعمل بكل إرتياح في عض أو مص الأشياء مثل الأقلام أو نحصل على أغلب مسراتنا من الأنشطة الجنسية الفمية أو نجد أنفسنا مندفعين إلى التدخين بسبب المتعة الفمية المتحققة؛ ويعتقد التحليليون النفسيون أن التثبيت يحدث إما بسبب الإشباع المفرط أو الإحباط المفرط؛ فالطفل الذي يلقى رضاعة مشبعة ومرضية لفترة طويلة قد يستمر في البحث عن المتعة الفمية وقد يتصرف على أنه غير مستعد للتخلي عن الإشباعات الفمية أو كما لو كان هناك خطر محدق به يهدده بعدم إشباع حاجاته الفمية؛ وعموماً فإنه يظهر أن الإحباط

الشديد أكثر من الإشباع التام يسبب ظهور التثبيت الأقوى.

ويتحدد الميل للنكوص في ضوء كلٍّ من قوة التثبيت في الطفولة وحجم الإحباط الراهن؛ فلو كان لدينا تثبيت فمي قوي، فقد يكون من الإحباط النسبي في الحياة الحاضرة سبباً كافياً للنكوص للمرحلة الفمية، كما أن إحباطاً قوياً سائداً قد يسبب النكوص إلى مرحلة نمائية حتى ولو لم يكن التثبيت قوياً بدرجة كافية.

2 ـ المرحلة الشرجية:

خلال العامين الثاني والثالث من حياة الطفل تصبح المنطقة الشرجية مركز إهتمامات الطفل الجنسية، حيث يتزايد وعي الأطفال بإحساسات المتعة الناتجة عن حركة الأمعاء على الأغشية المخاطية للمنطقة الشرجية، وتتأمن هذه اللذة من خلال إشباع الحاجة الحيوية لطرد الغائط وذلك بهدف الحصول على لذة أكبر: فمن ناحية، يولد حفظ الغائط تنبيهاً ممتعاً للغشاء الشرجي، كما تزداد من ناحية أخرى اللذة الناجمة عن طرد الغائط. «إن الأطفال الذين يستخدمون قابلية المنطقة الشرجية للتنبيه الجنسي ـ الذاتي إنما يكشفون عن أنفسهم باستبقائهم للبراز حتى يؤدي تراكمه إلى تقلصات عضلية شديدة وحتى يستطيع أن يحدث مروره بالشرج تنبيهاً شديداً للغشاء المخاطي»[1].

غير أن لهذه المحتويات معاني هامة بالنسبة للطفل، ولذلك هو يعاملها كأنها جزء من بدنه، ويعبّر عن امتثاله للبيئة بإخراجها، كما أنه يعبر عن إستيائه ومعارضته بإمساكها (العناد).

وفي المرحلة الشرجية تتصف علاقة الطفل مع محيطه وخاصة الأم، بأهمية كبيرة لتطوره اللاحق؛ إذ يتعين على الطفل القيام ببعض الأمور وبأسلوب معين: فعليه أن يأكل دون أن يتسخ، وعليه ألا يتغوط في ملابسه، وعليه أن يخضع لبعض الظروف في عملية التغوط، هذه الظروف قد لا تتفق مع حاجته إلى الحد الأقصى من اللذة، وفي هذه الفترة من التدريب يبدأ الطفل بإظهار خضوعه وإمتثاله لهذه المطالب، وإما بإظهار إستيائه ورفضه لها والتعبير عنها بأفعال معينة كرفض الطعام ورفض الإصغاء إلى الأم؛ ففي هذه الحالة ترتبط ردود الفعل العدائية ومشاعرالحقد على الأم بالطابع العدواني والتدميري الذي يضيفه الطفل على هواماته على عملية التغوط ويدعو فرويد هذه المرحلة بالمرحلة السادية الشرجية (Stade Sado-anal).

---

(1) Ibid, P. 80.

وفي هذه المرحلة يطلب من الأطفال لأول مرة أن يتنكروا لمتعتهم الغريزية بطريقة مقبولة، وقليل من الآباء يكونون مستعدين للسماح لأطفالهم باللعب أو التلويث بالبراز، معظم الآباء يشعرون بالإشمئزاز حول الأمور الشرجية وسرعان ما يجعلون أطفالهم يشعرون بالشيء ذاته، وحالما يكون الأطفال مستعدين إن لم يكن قبلها يدرب الآباء أطفالهم على الإخراج، بعض الأطفال بشكل أولي يقاتلون من أجل أن يتمكنوا من توسيخ أنفسهم بحرية[1]، إنهم يتمردون بإتلاف أشياء أو مخالفة نظام أو العناد أو الصياح، وهي سلوكيات تتواجد أحياناً في مرحلة المراهقة كمظهر للشخصية الشرجية، ومع ذلك فقد كان فرويد أكثر إهتماماً برد الفعل العكسي لمطالب الأبوين؛ فقد لاحظ أن بعض الأفراد يتطور لديهم تمسك زائد بالنظافة المفرطة في نظام وثبات، وحيث يبدو أنهم شعروا أثناء طفولتهم أنها مخاطرة كبيرة أن يتمردوا على الوالدين ومطالبهم وبالتالي خضعوا في قلق لقواعدهم وبدلاً من العناد والتلويث أصبحوا نموذجاً في ضبط النفس واكتسبوا شعوراً بالاحتقار والإشمئزاز لكل ما هو قذر، وتطورت لديهم حاجة قهرية لأن يكونوا نظيفين ومنظمين، هؤلاء الأفراد الذين نسميهم أحياناً بالشخصية القهرية الشرجية، يلجأون إلى الشعور بالإمتعاض الشديد من الخضوع أو الاستسلام للسلطة لكنهم لا يجرؤون على التعبير عن غضبهم بشكل معلن، وبدلاً من ذلك يتطور لديهم عناد سلبي حيث يصرون على فعل الأشياء طبقاً لبرنامجهم الخاص وغالباً ما يكون الآخرون مضطرين للإنتظار، وقد يكونون مقترين وبخلاء بحيث يبدو أنهم يشعرون بأنه رغم أنهم كانوا مضطرين إلى الإخراج بناء على مطالب الآخرين إلاّ أنهم سوف يتمسكون بأشياء أخرى مثل المال، ولا أحد يستطيع أن يأخذه منهم.

ويقدّر فرويد أن كل خاصة من هذه الخصائص الثلاث: العناد والنظام والبخل تنبع من المرحلة الشرجية. وبناء على ذلك، فإن الشخصية التي تتسم بهذه الخصائص هي إمتداد للطفولة في تلك المرحلة، ومشتقة منها.

3 ـ **المرحلة الأوديبية أو القضيبية: (Stade Phallique)**

فيما بين السن الثالثة والسادسة تقريباً، يدخل الطفل المرحلة القضيبية أو الأوديبية ولقد درسها فرويد بالنسبة للبنين أكثر مما درسها بالنسبة للبنات.

وقد أدى التحليل النفسي إلى اكتشاف عقدة الخصاء (complexe de Castration)،

---

(1) Ibid, P. 591.

في المرحلة القضيبية، بشكل ثابت، مما أدى بالفرويدية إلى تعميم هذه العقدة على الصبي والبنت على حدٍ سواء. وترتبط عقدة الخصاء بصدارة عضو الذكورة عند كلا الجنسين. أما السلطة التي تهدد بالخصاء، في نظر الصبي، فهو الأب بإعتباره السلطة المنفذة، الحاسمة؛ أما في نظر البنت، فهي تحس بأن الأم هي التي تحرمها فعلياً من العضو الذكري، أكثر من إحساسها بخصاء فعلي من قبل الأب. وبناءً على ذلك، تختلف بنية تأثير عقدة الخصاء عند كلٍّ من الصبي والبنت.

عقدة أوديب Complexe D'oedipe

يبدو من الضروري أن نرسم الملامح الرئيسية لعقدة أوديب وأبعادها المصيرية التي لا تكوّن الحجر الأساس في الجنسية الطفلية فحسب، بل تبني أيضاً صرح الحياة الجنسية والنفسية والاجتماعية عند الفرد البالغ.

كان فرويد يرى في عقدة أوديب الظاهرة المركزية والمحورية في طفولة كل إنسان، تلك الظاهرة الحتمية التي تحدد في نهاية المطاف طابع الشخصية، الإنسان الفرد، كما تحدد أيضاً الخصائص الجوهرية للذكورة والأنوثة؛ بل وتحدد أيضاً نشأة المجتمع والدين والحضارة والفن، إنها القوة المحركة والفعّالة للتاريخ الإنساني.

ويستهل فرويد عرضه لعقدة أوديب بطرح تحليله للأسطورة الإغريقية «أوديب الملك» وطرح مفهومه الأساسي عن الميراث الفطري القديم للإنسان في المجتمع البدائي، ويكمن وراء هذه النظريات رأي فرويد عن جذور النوازع الجنسية الطفلية وعقدة أوديب، وتأويلها إلى الذكرى المكبوتة داخل لاوعي كل فرد.

«تروي أسطورة «سوفوكلس» الإغريقية عن الملك «أوديب» الذي كتبت عليه الأقدار أن يقتل أباه ويتزوج أمه، والذي فعل كل ما بوسعه ليتفادى نُبوءة العرّاف، فلما لم ينجح عاقب نفسه بأن سمل عينيه حالما أدرك أنه إرتكب، عن غير وعي منه الجريمتين المتنبأ له بهما».

وفي عقدة أوديب تنشأ لدى الصبي رغبة جنسية تتجه نحو أمه مباشرة، وتتجه الرغبة الجنسية لدى البنت نحو أبيها، والنتيجة المترتبة على ذلك هي التي تحدد الفرق الكبير بين طابع الذكورة والأنوثة للشخصية.

إن حب الطفل يكون على نموذج علاقته بأمه التي ترضعه، كما يكون إستمراراً لهذه العلاقة، يبدأ الصبي الصغير في سن مبكرة يشعر بالحب نحو أمه، وهو حب كان

في الأصل متعلقاً بثدي الأم، كما أنه أول حالة من حالات حب الموضوع تنشأ على صورة الاعتماد على الأم.

وفي الوقت ذاته، يكشف الصبي الصغير عن اتجاه متجاذب وجدانياً (Ambivalent) تجاه أبيه؛ إذ يتماهى الطفل من ناحية بينه وبين أبيه فيعجب به ويرغب في أخذ مكانه، ويود أن يكون مثله، وهكذا يبدو الأب كنموذج يجب تقليده، وهو ما نود أن نكونه، أن نصبو إليه، غير أن الطفل يتبين له من ناحية أخرى، أن الأب يقف عائقاً في طريقه إلى الأم، ومن ثم ينظر إليه كمنافس. إن هذا الموقف الأوديبي يضع الطفل في حالة معقدة للغاية، وفي موقف متناقض عاطفياً: فهو يحب أمه، ولكنه يحترم أباه ويتخذه مثالاً له وفي الوقت ذاته يتمنى له الموت؛ ويقع الطفل فريسة العذاب والصراع النفسي، غير أن الطفل يتوصل إلى حل هذا الصراع وحده ودون مساعدة من أحد، وينشأ الضمير الأخلاقي عند الطفل «إن الأنا الأعلى هو وريث عقدة أوديب»[1]

عقدة أوديب عند البنت أو عقدة اليكترا: Elctra

لقد لاحظ فرويد أن البنت في عمر الخمس سنوات تصبح مخيبة الآمال في أمها، تشعر بالحرمان لأن أمها لم تعد تعطيها الحب المستمر والرعاية التي تحتاجها كطفلة، ويزداد غضبها بسبب محظورات أمها مثل تلك الخاصة بالاستمناء؛ ولكن البنت تستعيد فخرها بأنوثتها عندما يبدأ تقدير أبيها لها؛ وهكذا تستلهم البنت بدايات نسج القصص والخيالات التي تجمعها مع أبيها، ولكنها تكتشف أنه ينقصها الحق المفرد فيه، وهي تتحقق أنها لا تستطيع أن تتزوج أباها، غير أنه يبدو أن الأم تستطيع ذلك، لذا فهي تصبح منافستها؛ وقد سمى فرويد هذا الموقف الأوديبي باسم عقدة اليكترا.

4 ـ مرحلة الكمون: (Période de latence)

في الفترة الممتدة من نهاية المرحلة القضيبية حتى البلوغ تهدأ الأزمة الأوديبية وتتراجع الاهتمامات والمشاغل الجنسية؛ ويدعو فرويد هذه الفترة من الهدوء الجنسي بفترة الكمون. وهي الفترة التي تمتد من أفول الجنسية الطفلية في العام الخامس أو السادس حتى بداية البلوغ، وتعتبر فترة توقف في تطور الجنسية. تبدأ مرحلة الكمون بعملية واسعة وحادة من الكبت. ولا يشمل هذا الكبت رغبات المراحل «ما قبل

(1) Freud S., la vie sesxcuelle, trad. laplanche et Pontallis, Paris, PUF, 1977, P. 9.

الأوديبية» والأوديبية وهواماتها فقط بل يشمل معظم ذكريات الأحداث السابقة. ويعزو فرويد إلى هذا الكبت ظاهرة فقدان الذاكرة (Amnésie) التي تصيب ذكريات السنوات الثلاثة أو الأربعة الأولى من الطفولة، ويسقط معظم هذه الذكريات في طي النسيان، الذي يخفي عن الفرد حداثته الأولى. إن مهمة التحليل النفسي هي إنبعاث ذكريات تلك المرحلة المنسية من حياة الطفل، ومن حيث إن النسيان ناتج عن الكبت[1].

وكما يتضح من الاسم (الكمون) فإن الخيالات الجنسية والعدوانية تكمن الآن إلى حد كبير، ويتم الاحتفاظ بها بشدة في أعماق اللاوعي. واعتقد فرويد بأن كبت المشاعر الجنسية في هذا الوقت يكون شاملاً تماماً فهو لا يكبت فقط المشاعر والذكريات الأوديبية لكن أيضاً تلك الخاصة بالمرحلة الفمية والشرجية أيضاً[2]؛ حيث يتم حفظ النزعات الخطرة والخيالات في الأعماق فإنها لم تعد تضايق الطفل بشكل متزايد حيث تعتبر فترة الكمون فترة هدوء نسبي، يحرر فيها الطفل طاقاته ويعيد توجيهها في أنشطة اجتماعية محسوسة ومقبولة مثل الرياضة والألعاب والنشاطات العقلية. أي أن الطاقة الجنسية للطفل تنصرف نحو كثير من أنواع النشاط غير الجنسي. إن هذا التعديل في توزيع الطاقة الليبيدية هو ما يدعى بالتسامي (Sublimation) «إن تحول الدوافع عن الأهداف الجنسية واتجاهها نحو أهداف جديدة، هي عملية يُطلق عليها الإعلاء أو التسامي، وهذا ما ساهم بعناصر قوية في جميع نواحي الإنجاز الثقافي»[3].

وبناءً على ذلك، يُنزع في هذه المرحلة الطابع الجنسي عن علاقة الطفل بأهله، وتستبدل مشاعر الكره والعداء تجاه الأهل بمشاعر الحنو والإعجاب بهم. وفي حقيقة الأمر أن طاقة الليبيدو لا تزول ولا تتناقص في مرحلة الكمون إلاّ أنها تنزاح فقط عن موضوعها الأوديبي.

وعليه، تؤكّد عملية التسامي على أنه يمكن إشباع النزوة الجنسية بواسطة موضوعات بديلة غير جنسية؛ إن الميول النابعة من الليبيدو تكتسب خصائص أخرى أثناء الانتقال والكبت في مناطق لا واعية ـ عندها يتم تحويل القوى المكبوتة في المنظور

---

(1) Freud S., introduction à la psychanalyse, trad. Jankélévitch, éd. Payot., Paris, 1981, P. 306.

(2) Freud., trois essais, Op. Cit. P. 70.

(3) Freud, Intr. à psy. Op. P. 325.

الفرويدي نحو أهداف أخرى، بالتوافق مع متطلبات الواقع، فإنه يشكل كسباً مهماً في نمو الفرد وفي تطور الحضارة. لذلك يشكل التسامي الإسهام البنّاء في أخلاقية التحليل النفسي الفرويدي، لكن «فالتسامي أصلاً ليس إلاّ حالة خاصة من حالات ربط الميول الجنسية بأخرى لا جنسية.... إذ ليس في وسع التسامي أن يلغي سوى جزء من الليبدو»[1].

تكون الجنسية في مرحلة الكمون كامنة، مع أن هذا الكمون قد يتخلله دفعات جنسية نجائية قصيرة المدى؛ وتصبح هذه الدفعات قريبة من بعضها البعض كما اقترب الطفل من المراهقة التي تشير أساساً إلى الإنتقال من الجنسية الطفلية إلى الجنسية البالغة (sexualité adulte)، وذلك على المستوى الوظيفي العضوي (البيولوجي)، وعلى المستوى النفسي معاً. من هنا، فقد سمح فهم الجنسية الطفلية (أي الفترة الأولى من حياة الفرد) بفهم أعمق وأشمل للجنسية البالغة (أي للحياة الجنسية عند الراشد).

بتعبيرٍ آخر، ينتهي عند البلوغ الهدوء النسبي الذي كان سائداً في مرحلة الكمون، فنحو سن الثانية عشرة تقريباً، يبدأ النضج للأعضاء التناسلية وتنشط من جديد الاهتمامات الجنسية، أي يتم الإنتقال إلى الجنسية التناسلية (Génitale) وفي نهاية مرحلة الكمون تستأنف الحياة الجنسية نشاطها من جديد عند البلوغ. بمعنى آخر تبدأ الحياة الجنسية تزدهر مرة ثانية[2].

5 ـ البلوغ، المرحلة التناسلية:

لا تدوم صفة الاستقرار الخاصة بمرحلة الكمون طويلاً، وكما يقول أريك أريكسون «إنها فقط مجرد هدوء ما قبل عاصفة البلوغ»[3]. عند البلوغ الذي يبدأ في سن الحادية عشرة عند البنات والثالثة عشرة عند البنين، تنطلق الطاقة الجنسية بكل قوتها الكاملة مهددة بتحطيم كل الدفاعات القائمة، وتهدد المشاعر الأوديبية بالظهور مرة أخرى في الوعي؛ إذ أصبح الطفل الصغير الآن كبيراً بحيث يمكن تنفيذها في

(1) Freud, la vie sexcuelle, P. 70.

(2) Freud, Abrégé de psy., P. 13.

(3) Erikson E., Idendity and The Life Cycle, psychological issues, 1, International universities press, New-York, 1959, P. 88.

الواقع؛ ويقول فرويد أنه ابتداءً من البلوغ فصاعداً تصبح المهمة الكبرى للفرد هي أن يحرر نفسه من أبويه، وبالنسبة للصبي فإن ذلك يعني أن يتخلص من إرتباطه بأمه وأن يجد إمرأة خاصة به، وأيضاً أن يتخلص من منافسته لأبيه ويحرر نفسه من سيطرة أبيه عليه؛ بالنسبة للبنت المهام هي ذاتها إذ ينبغي أن تنفصل هي أيضاً عن الأبوين وتقيم حياتها الخاصة. ولاحظ فرويد أن هذه الاستقلالية لا تتم بسهولة مطلقاً، إذ عبر سنوات نكون قد بُنينا إعتماداً على آبائنا ويكون من المؤلم أن نفصل أنفسنا عاطفياً عنهم وبالنسبة للأغلبية منا فإن الهدف الخاص بالاستقلال التام لا يتحقق بالكامل مطلقاً.

ويرى فرويد أن التغيرات التي تحدث في فترة البلوغ (المراهقة) لا تتم في الجنسين بالطريقة ذاتها؛ فالحياة الجنسية الطفلية للصبي والبنت تكون متشابهة تماماً، لكن تطور المنطقة التناسلية مختلف؛ «لما كان الهدف الجنسي الجديد يعطي كلاً من الجنسين وظائف مختلفة جداً، فإن النمو الجنسي لكلٍ منهما يأخذ الآن في الاختلاف عن الآخر إختلافاً كبيراً»[1].

---

(1) Freud, Trois essais, P. 111.

هنري والون 1879 - 1962 Henri Wallon

نظرية هنري والون:

اهتم بياجيه بتطور الذكاء واهتم فرويد بالناحية الانفعالية، وبالرغم من أن النظرية الإجرائية لم تتجاهل الناحية الانفعالية ولكن وضعت لها شروطاً منها حدوث الذكاء المنطقي - الرياضي، بالرغم من اعترافها بأن الانفعالية هي مصدر للطاقة، وعكس ذلك فإن نظرية التحليل النفسي تتجاهل دور الذكاء واكتساب المعرفة. وهكذا، فإن طفل بياجيه وفرويد مجزأ ومبتور من واحدة أو أخرى من وظائفه. يزيل والون عن نظريته هذين المنظورين، بمعنى أنه يهتم بتفسير سلوك الفرد الذي يبني شخصه بمجموعه؛ فالناحية الانفعالية والذكاء يتفاعلان خلال عملية النمو، ومن المستبعد بحسب والون أن يسير هذا النمو بخط ثابت، فهذا النمو متذبذب، ويصيبه الانقطاع في بعض الأحيان. هذا التضارب في وجهات النظر بين بياجيه وفرويد أبرزه والون في مفاهيمه المعرفية والفلسفية والتي ميّزت مسيرته.

الرجل، النظرية:

ينتمي والون إلى عائلة برجوازية مثقفة؛ فجده هنري والون كان نائباً فاعلاً في البرلمان الفرنسي. درس والون الطب وطب الأعصاب والتاريخ، واهتم بمعالجة الأطفال المصابين بالتخلف العقلي والإضطرابات الحركية، واستخدم خلال عمله المراحل الأربعة المبكرة للنمو، ودرّس في المختبر الذي أنشأه «مختبر علم نفس الطفل» لدراسة السنوات الثلاثة الأولى من حياة الطفل، وهذا المختبر لا يزال موجوداً في المدرسة التطبيقية للدراسات العليا (Ecole pratique des hautes études) - حيث درست المؤلفة، ونشر عام 1934 «أسس خصائص الطفل» «Les origines de caractère chez l'énfants»، وبين 1941 و1945 نشر «التطور النفسي للطفل» «L'évolution pychologique de l'énfant» «من الفعل إلى التفكير» «De l'acte à la pensée» «منابع التفكير عند الطفل» «Les Origines de la pénsee chez l'enfant» بالإضافة إلى «التنظيم الحركي» و«التطور الاجتماعي للطفل».

والون، فيلسوف، طبيب أعصاب، عالم نفس، اهتم أيضاً بالتربية، وكان نائباً عن باريس من 1945 إلى 1956.

مفاتيح النظرية:

من الصعب القول ما إذا كانت المادية الديالكتيكية التي آمن بها والون قد أثّرت على نظريته، ولكنها على العموم التقت مع ملاحظاته وتجاربه، على أنه يعتبر التحليل الماركسي فعالاً ونافعاً في ميدان علم النفس.

تبنّى والون الدارونية لدراسة مستقبل الإنسان الحديث، وآمن بالتطور وبدور البيئة، ولكن لم تكن البيئة التي يعنيها البيئة بمعناها البيولوجي: فالإنسان اجتماعي بطبعه، والبيئة الاجتماعية تكمل عمل البيئة البيولوجية؛ فالمولود الصغير لا يملك أياً من الوسائل التي يملكها صغير الحيوان، ولكن منذ بداية تكوينه يخضع لنظام من العلاقات التي تؤمن استمراره ونموه. ولا يوجد بحسب والوان تناقض بين البيولوجي والاجتماعي؛ إذ إن أحدهما يكمل الآخر؛ وإذ أصر والون على إعتبار الاجتماعي عاملاً مهماً فإنه بذلك ابتعد عن الدارونية، باعتبار الاجتماعي أساسياً لإستمرار النوع، بالإضافة إلى أن الإنسان يبني عالماً رمزياً خاصاً به بواسطة اللغة والإيديولوجيات التي ينقلها من جيل إلى جيل، وخاصية الإنسان الأساسية هي أنه منتج لبيئته[1].

وهكذا نجد عند والون ما وجدناه عند بياجيه وهو الأساس البيولوجي؛ ولكن والون يهتم كثيراً بالنسيج الاجتتماعي، والطفل يبني شخصيته من خلال علاقاته مع الآخرين؛ ولكن الاثنين احتفظا بعمليات الفعل والتفاعل في نظريتيهما.

وكانت المراحل كما وضعها والون وسيلة لوصف نمو شخصية الطفل بكل أبعادها؛ وهذا يعني أنه من أجل دراسة الطفل فإننا يجب ألاّ نتجاهل نضجه العضوي، بالإضافة إلى نشاطه وظروف حياته؛ ونظرية والون تتصف بمقاربة الأبعاد التي ترتكز على المقارنات الداخلية والخارجية[2].

المقارنات الداخلية: الدراسات الطولية والمستعرضة بالضرورة مرتبطة ببعضها ويتم مراقبتها بواسطة الاختبارات، وبالمقارنة بين الأطفال أنفسهم، وهي تدعى داخلية

(1) Henri Wallon, Les origines de la pensée chez l'enfant, Paris, PUF, 1945, P. 733.
(2) Jacqueline Bideaud, Ibid, P. 70.

كونها مرتبطة بالطفولة وبموجبات قوانين النمو.

المقارنات الخارجية: تتم مقارنة الطفل الطبيعي بالراشد «البدائي» بحسب والون أو بالحيوان، وبالطفل الباتولوجي وبالراشد الطبيعي[1]... إلخ.

المراحل، التعاقب والتفوق:

سمحت المقاربة المتعددة الأبعاد لِ والون أن ينشىء نظاماً من المراحل متناسباً مع تعقيدات النمو، وقد ميز ست مراحل تبدأ منذ الولادة: مرحلة النزوق الحركي (0 ـ 3 أشهر)، مرحلة الإنفعال (3 ـ 12 شهراً)، المرحلة الحسية ـ الحركية الإسقاطية (1 ـ 3 سنوات)، المرحلة الشخصانية (3 ـ 6 سنوات) المرحلة الفئوية (6 ـ 11 سنة)، مرحلة النضج والمراهقة (11 ـ 16 سنة).

وضع والون ثلاثة قوانين وظائفية للنمو وهي: قانون التتابع والتعاقب، قانون الإندماج، وقانون التعاقب. وميّز أربع مجموعات وظائفية كبيرة: العاطفية، الفعل الحركي، المعرفة، الشخص، حيث يحكم تتابع التفوق.

يعني التفوق أنه خلال النمو نلاحظ سيطرة إحدى المجموعات الوظائفية. خلال الطفولة ـ مثلما تدل عليه أسماء المجموعات ـ يمرّ التفوق من الوظائف الإنفعالية والعاطفية، والاستيعاب والتقليد، إلى وظائف التمييز الذكي بين الذات والواقع الموضوعي، سواء على المستوى الجسدي أو الاجتماعي، والتطور هذا يرتبط بنضج الجهاز العصبي. قانون الإندماج يعني إنجاز مجموعة جديدة حيث فقدت العناصر فرديتها، وهي تدخل في بنية حسب الأدوار والمعاني التي تتصف بها في البنية الجديدة. وهي تحكم الاختلال وإعادة التنظيم ليس دون الصراع الخاص بالتفوق.

صيرورة نظرية والون:

لم يحظ والون بالحضور في الجماعات العلمية الدولية، بما حظي به بياجيه، وحتى فرويد، ويعود هذا بشكل أساسي إلى كون مؤلفاته لم تترجم إلى الإنكليزية. وقد يعود الأمر أيضاً إلى اعتماده على الملاحظة في وقت كانت تسيطر عليه التجربة العلمية الدقيقة. ورغم أن بياجيه أيضاً استخدم الملاحظة، إلاّ أن أتباعه أعادوا تطبيق اختباراته

---

(1) Henri Wallon, Stades et troubles psycomoteurs chez l'enfant, Paris, Alcan, 1925, P. 315.

مستخدمين التجربة العلمية، وهذا ما لم يحصل بالنسبة لِ والون. «ولكن يبقى أن والون يشكل أحد معالم الثقافة السيكولوجية الأوروبية باللغة الفرنسية. ويبقى ما تركه مرجعاً أساسياً للكثير من الباحثين المنشغلين بكون النمو عملية معقدة»[1].

(1) Jacqueline Bideaud, P. 76.

النظرية المعرفية الإجتماعية للنمو العقلي

ليف سيمينوفيتش فيجوتسكي

Lev sémionovitch Vygotsky (1894 - 1934)

«بياجيه» «فرويد» «والون» هم بدون شك «الآباء المؤسسون»، ولكنهم لم يكونوا وحدهم فقط في ما يخصّ النمو الإنساني؛ فهناك علماء نفس أثروا كثيراً في ميدان النمو وساهموا في هذا البناء، هناك من لم تطاله الشهرة بما يستحق ونقصد به فيجوتسكي العملاق[1]، الذي يعتبر المنظِّر الرئيسي في إطار النمو العقلي الذي توفر لديه التقدير العميق لكلٍّ من القوى النمائية والقوى البيئية.

قرأ فيجوتسكي الكتابات الأولى لجيزيل وويرنر وبياجيه واعترف بأهمية النمو الداخلي الذي تحدثوا عنه، وفي الوقت ذاته كان فيجوتسكي ماركسياً يعتقد بأننا لا نستطيع فهم البشر إلاّ في سياق البيئة الاجتماعية التاريخية؛ وهكذا حاول تكوين نظرية تسمح بالتأثير المتبادل بين خطي النمو، الخط الطبيعي الذي يبزغ من الداخل والخط التاريخي الاجتماعي الذي يؤثر من الخارج.

لم يحقق فيجوتسكي سوى نجاح جزئي حيث وضع فقط هيكلاً لنظرية متكاملة في النمو، ومع ذلك فإن الكثير من علماء النفس يعتقدون بأننا لو توصلنا إلى بناء نظرية متكاملة فإن بناءها لن يقوم إلاّ على ما أرساه فيجوتسكي.

الرجل، النظرية:

ولد فيجوتسكي في 17 تشرين الثاني/ نوفمبر 1896 في السنة ذاتها التي ولد فيها بياجيه، في مدينة صغيرة في بلاروسيا (Biélorussie): اورشا (Orcha)، وعاش في جومل (Gomel)، وتعرضت عائلته اليهودية للتميز ضد السامية، مثلما كان يحصل أيام

(1) Schneuwly B., *Bronkart* J.P., Vygotsky aujourd'hui, Neuchâtel Delachaux Niestlé, 1985.

القياصرة في روسيا (منها قيود التنقل وقيود على الدراسة التي تؤدي إلى بعض المهن)، ولكن العائلة أصرت على تعليم أطفالها الثمانية، ودرس فيجوتسكي الرياضيات واللاتينية واليونانية وكان لامعاً، ودخل إلى المدرسة الثانوية المخصصة للأطفال اليهود، وكان يعشق الآداب والمسرح، في الخامسة عشر من عمره كان الآخرون يدعونه «الأستاذ الصغير» نظراً لشخصيته القوية والجادة. سنة 1913 دخل إلى الجامعة الملكية في موسكو لدراسة الحقوق، فالفلسفة والتاريخ كانا ممنوعان عليه كيهودي، وفي الوقت ذاته التحق بجامعة غير رسمية ودرس التاريخ والفلسفة وعلم النفس والآداب. وتخرج سنة 1917 بشهادة في الحقوق، يحمل معه حلم تدريس الآداب وعلم النفس في جومل بعد أن غادر موسكو.

ويتحقق حلمه بقيام الثورة البولشفية عام 1917، فيدخل عالم السياسة والفكر، ويدرس الأدب الروسي وعلم النفس والمنطق في جومل، وقرأ سبينوزا (Spinoza) وهيجل (Hegel) وماركس (Marxe) وإنجلز (Engels) وفرويد وبافلوف (Pavlov)، عام 1919 يصاب بالسل، ويدرك أنه سيموت شاباً، ولكنه يعمل بجد ويزداد إبداعه.

عام 1924 تزوج روزا سمجوفا (Rosa N.smejova) ورزق بابنتين. وفي السنة ذاتها أقيم مؤتمر حول علم النفس والأعصاب في لينغراد (léningrad)، قدّم فيه فيجوتسكي مداخلة بعنوان «طرائق البحث في علم النفس» حيث كان لها صدى طيب في المجال العلمي، وبعدها درّس علم النفس في معهد علم النفس في موسكو، حيث بقي فيها حتى وافته المنية في 11 تموز/ يوليو 1934.

تحول فيجوتسكي إلى نجم ساطع في سماء موسكو حتى أنه عندما كان يلقي محاضراته كان بعض الطلاب لا يجدون فرصة الاستماع إليه إلاّ وقوفاً في الطرقات أو الاستماع من النوافذ؛ وقد أثار فيجوتسكي هذا الحماس ليس فقط بسبب أفكاره المثيرة بل لأنه كان يقود مجموعة من الشباب الماركسيين في مهمة تكوين علم نفس جديد يساعد في بناء مجتمع اشتراكي جديد.

نُشر القليل من كتابات فيجوتسكي بعد وفاته بوقت قليل في 1934، لكن الحكومة السوفيتية حرّمت كتاباته في سنة 1936 ـ 1956، وكان أول الأسباب أنه أجرى بعض البحوث مستخدماً إختبارات الذكاء التي أدانها الحزب الشيوعي؛ وفي الحقيقة أن فيجوتسكي إنتقد الاستخدام المتعارف عليه لإختبارات الذكاء واستخدمها بطرق جديدة، لكن مثل هذه التفاصيل لم تدركها السلطات؛ ولحسن الحظ أن زملاء فيجوتسكي

وتلاميذه حافظوا على أعماله، وخلال العقد الماضي أو ما حوله أصبح هناك إهتمام أكبر بأفكار فيجوتسكي في الغرب، ولسوف يتزايد هذه الاهتمام كلما ترجمت أعمال فيجوتسكي من اللغة الروسية.

نظرية فيجوتسكي حول «الأدوات النفسية»:

طبقاً لوجهة نظر الماركسية، إمكانات الإنسان بحسب إنجلز قد تغيرت نتيجة للتطور التاريخي خصوصاً التطور التكنولوجي، وأن المزيد من التطور التكنولوجي سوف يسفر بلا شك عن المزيد من التغيرات في المعرفة الإنسانية. ولقد كان فيجوتسكي بالغ التأثر بكتابات أنجلز حول إستخدام الأدوات وحاول أن يمتد بإستبصاراته؛ فطالما أن البشر قد طوروا أدواتهم للسيطرة على البيئة فإن فيجوتسكي يرى أنهم قد خلقوا أيضاً أدوات نفسية للسيطرة على سلوكهم الخاص، ولقد سمّى فيجوتسكي الأدوات النفسية المختلفة التي يستخدمها الفرد للمساعدة في التفكير والسلوك باسم العلامات أو الإشارات، وقال بأننا لا نستطيع فهم التفكير الإنساني دون العلامات التي تزودنا بها ثقافاته[1].

ويعتقد فيجوتسكي بأن الإشارة الوحيدة الأهم هي نظام الكلام؛ فالكلام يخدم العديد من الوظائف، ولكن أكثرها أساسية هو أنه يحرر الفكر والانتباه من الموقف الراهن أي من المثير المسيطر علينا في هذه اللحظة، لأن الكلمات يمكن أن ترمز إلى الأشياء والأحداث التي تذهب وراء الموقف الحاضر ولأن الكلام يمكننا من أن نرتد إلى الماضي وأن ننظر إلى المستقبل.

إن إكتساب الكلام له أهمية كبيرة بالنسبة للطفل حيث يمكنه من المشاركة بذكاء في الحياة الاجتماعية، لكن الكلام يحقق ما هو أكثر من ذلك، إنه يسهل عملية التفكير الفردية الخاصة للطفل؛ فعند سن الثالثة أو الرابعة لاحظ فيجوتسكي أن الأطفال يبدأون في إسترجاع الحوار الذي دار بينهم وبين الآخرين، يسترجعونه مع أنفسهم منفردين، في البداية يفعلون ذلك بصوت عال، وبعد فترة أي في حوالي سن السادسة أو السابعة يعتقد فيجوتسكي بأن قدرتنا على الكلام لأنفسنا أي أن نفكر بمساعدة الكلمات تسهم بشكل ضخم في إمكاناتنا على التفكير.

---

(1) مرجع سابق. Jacqueline Bideaud et d'autres, PP. 78-79.

ومن المهارات الفكرية الأخرى التي على الأطفال تعلمها الكتابة والنظام العددي. لقد كان إختراع الكتابة إنجازاً بشرياً عظيماً، ومع ذلك يبدو تعلم الكتابة والقراءة بالنسبة لأغلبية الأطفال صراعاً حقيقياً لأن الكتابة تضطر الأطفال إلى أن يخلعوا أنفسهم من الكلام التعبيري الجدي الذي يأتيهم بشكل طبيعي وإلى أن يستعملوا رموزاً مجردة للدلالة على الكلمات. إن تعلم الكتابة يحتاج إلى قدر كبير من التعليم الرسمي.

النظام العددي له أهميته أيضاً في النظام الإنساني، ويقول فيجوتسكي، إن الإنسان البدائي اخترع النظام العددي عندما وجد أنه غير قادر على تحديد كمية الأشياء بالنظر إليها فقط مثل قطعانه، إن السيطرة على الاستخدامات النظرية للأعداد والأرقام مثلها مثل السيطرة على الكتابة والقراءة[1] تتطلب تعليماً رسمياً محدداً.

ويقول فيجوتسكي إن أنظمة الإشارات الثقافية لها تأثير كبير على النمو المعرفي، وإن النمو الداخلي أو الطبيعي مهم في السنتين الأوليين أو ما حولهما، ولكن بعد ذلك يتأثر النمو العقلي بقوة بالخط الثقافي التي تزود هذه الثقافة الطفل. في واقع الأمر إن كل القوى الإنسانية المتفردة في التفكير، تلك القوى تميزنا عن الأجناس الأخرى، كان من المستحيل أن يحصل بدون الكلام أو غيره من النظم الإشارية الأخرى.

فكّر فيجوتسكي أيضاً أن المستويات العليا من التفكير، مستويات التجريد أو الاستدلال النظري تتطلب تعلم القراءة والكتابة والحساب وأنواع أخرى من المفاهيم المجردة، وقد يتمكن الأطفال من التوصل إلى بعض المفاهيم بذواتهم خلال خبراتهم اليومية، لكنهم لن يستطيعوا تطوير صيغ التفكير التجريدي المطلق دون تعلم نظم إشارية مجردة، وطالما أن هذا التعليم غير منتشر إلا في المجتمعات المتقدمة تكنولوجياً، سوف نجد أن التفكير المجرد منتشر فقط في هذه المجتمعات.

ويؤكّد فيجوتسكي من خلال أبحاثه ومساعديه على البالغين أن التفكير المجرد هو نتاج التطور التاريخي ـ الاجتماعي ذي المستوى المتقدم نسبياً. وقد أشارت الدراسات بأن العقل هو نتاج التطور التاريخي ـ الاجتماعي، وأننا لا نستطيع مناقشة مبادىء التفكير أو التطور العقلي بشكل جوهري في فراغ كما يفعل علماء النفس في العادة. إننا بحاجة إلى دراسة الثقافة التي ينمو الطفل في إطارها. ويقول فيجوتسكي: «لو أن فرداً يغير

(1) Vygotsky L.S., Pensée et langage, Paris, éditions sociales, 1984, (1ère éd. 1934).

أدوات التفكير المتاحة للطفل فإن عقله سوف تكون له بنية مختلفة جذرياً»[1] وهو بهذا الكلام وجّه علم نفس النمو في إتجاه جديد؛ ولقد إعترف فيجوتسكي بدور القوى الداخلية لكنه أشار إلى أن الفهم الكامل للنمو العقلي يتطلب دراسة الأدوات النفسية التي تزودنا بها الثقافة والتي يتوقع أن يستخدمها الطفل.

اللغة ـ المستوى الاجتماعي، المستوى النفسي:

أكثر الأدوات النفسية أهمية بالنسبة لِ فيجوتسكي هي اللغة، وأشار إلى أن القدرة على الاندماج في الحوار الداخلي (مونولوج) تتطور عبر ثلاث خطوات:

1 ـ تحدث الإشارة إلى أشياء غير موجودة (غير حاضرة في مجال الإدراك)، خلال تفاعل الطفل مع الآخرين. على سبيل المثال، قد يسأل طفل في سن الثانية أن تساعده للعثور على شيء، أو قد تقول له الأم: سنذهب إلى الحديقة، عليك أن تأخذ دلوك وجاروفك، موجّهة انتباه الطفل إلى أشياء غير موجودة في مجال بصره.

2 ـ في سن الثالثة تقريباً يوجّه الطفل إلى نفسه تعليقات مماثلة أثناء لعبه فقد يقول «أين جاروفي؟»، ويبدأ في البحث عن أشياء لا تقع في المحيط الراهن. ويكون هذا الكلام الموجّه إلى الذات بصوتٍ عالٍ لفترة، وغالباً ما نسمع الأطفال يتكلمون أثناء اللعب وأثناء مواجهة مشاكلهم. وفي بداية سن السادسة فإن حديث الطفل الموجّه إلى ذاته يصبح أكثر هدوءاً واختصاراً وأقل قابلية للفهم من قِبَلنا.

3 ـ في سن الثامنة تقريباً لا نسمع هذا الكلام على الإطلاق، لكن حديث الطفل الموجه إلى نفسه لم يختفِ؛ لقد تحول إلى حديث داخلي، الحوار الصامت التي يجريه الإنسان مع ذاته[2].

العملية بصفة عامة إذن هي عملية إستدخال للتفاعل الاجتماعي، الذي يبدأ كعملية علاقات شخصية بين الأفراد، تحدث بين الآباء والطفل ثم تحدث كعملية نفسية تتم داخل الطفل ذاته؛ ولقد اعتقد فيجوتسكي بأن هذا التقدم العام يصف كل النمو في كل

(1) هذا ما كان يقوله لنا بيار غريكو (Pierre Gréco) أحد كبار الباحثين مع بياجيه أثناء دراستنا في (École pratique de hautes études).

(2) Vygotsky, Pensée et langage, PP. 26-40.

العمليات العقلية العليا، كل صيغ التفكير والإنتباه التي تعتمد على الإشارات الثقافية؛ وفي الأمر أنه قرر أن التقدم العام يسير وفقاً لقانون عام «أي وظيفة للنمو الثقافي للطفل تظهر في المرحلة الواحدة مرتين، أو على مستويين، مرة على المستوى الاجتماعي، وبعدها على المستوى النفسي»[1]. هذا القانون في نظر فيجوتسكي وأتباعه يعتبر حجر الزاوية في علم النفس الماركسي؛ فالماركسي لا يبحث عن أصول التفكير داخل الطفل، والذي يظهر بعفوية من عقل الطفل، ولكن يبحث في التواجد الاجتماعي الخارجي وكيف يتعلم صيغ السلوك الاجتماعية ويطبّقها على نفسه.

---

(1) المصدر السابق.

مراحل النمو الثمانية

أريك أريكسون (Eric Erikson) - 1902

يبرز أريكسون بين من أحدثوا أكثر التطورات الأساسية في نظرية التحليل النفسي، حيث قدم لنا صورة موسعة عن مهام الطفل في كل مرحلة من مراحل فرويد، فضلاً عن إضافته لثلاثة مراحل جديدة تتعلق بالكبار، بحيث إكتمل عنده تناول النظرية لدائرة الحياة ككل.

لقد وسع أريكسون نظرية التحليل النفسي، ووصف بدقة القضايا الأعم في كل مرحلة من مراحل فرويد، وقدم تقديراً جديراً لتأثير العوامل الاجتماعية في مختلف المراحل، وعلى سبيل المثال. أوضح كيف يصارع المراهق ليس فقط للسيطرة على نوازعه بل ليجد له مكاناً وهوية في العالم الاجتماعي الأوسع. كما أضاف أريكسون إستبصارات جديدة لنظرية فرويد تتعلق بالنمو الصحيح معتمداً على مفهوم أوسع للنضج مما فعل فرويد. عند فرويد يوجه النضج مسار الحوافز الغريزية التي تخضع لقدر كبير من الكبت، لكن بالنسبة أريكسون النضج يدفع النمو إلى خصائص الأنا العامة مثل الاستقلالية والمبادأة. ومن الأكيد أن أريكسون بمناقشته اكتساب خصائص الأنا قد قدم لنا صورة أفضل عن كيفية نمو الأنا وإمكاناتها، وبمقترحاته حول النمو الصحيح وإرتباطه بالنضج حرّك أريكسون نظرية فرويد في الاتجاه النمائي لروسو وجيزيل وغيرهما.

الرجل، النظرية:

ولد أريكسون عام 1902 في فرانكفورت بألمانيا لأبوين دانمركيين، إنفصلا قبل شهور من ولادته؛ لذا فقد عادت أمه إلى فرانكفورت لتضع طفلها بين أصدقائها وربّته بنفسها حتى سن الثالثة حيث تزوجت بطبيب أطفال، كانت أمه وزوجها يبدوان كيهوديين في حين كان أريكسون مختلفاً، طويلاً، أشقر، ذا عينين زرقاوين، حتى أن الأطفال اليهود كانوا يدعونه «غير اليهودي» (The goy).

لم يكن أريكسون طالباً متميزاً في صغره، ورغم تفوقه في موضوعات معينة مثل التاريخ القديم والفنون، إلاّ أنه كان يكره جو المدرسة الرسمي، وعندما إنتهى من المدرسة الثانوية شعر بالضياع وعدم وضوح مستقبله أمامه، وبدلاً من الالتحاق بالجامعة

تجول في أوروبا؛ فقد كان يمر في تلك الفترة التي يسميها الشباب مرحلة البحث عن أنفسهم؛ وفي سن الخامسة والعشرين قبل العمل لتدريس الأطفال في مدرسة أنشأتها آنا فرويد في فيينا، كما بدأ في دراسة التحليل النفسي للطفل، كما أن آنا فرويد قامت بتحليله شخصياً، وفي عمر 27 تزوج، ولكنه اضطر إلى مغادرة أوروبا مع أسرته بظهور هتلر واستقر في بوسطن عام 1932 ليكون أول محلل نفسي للأطفال فيها؛ وكان أريكسون يستكشف مناطق تركها فرويد مغلقة مثل حياة الأطفال العاديين وحياة أطفال ينمون في ثقافات مختلفة.

وفي عام 1960 مُنح لقب الأستاذية في هارفرد بالرغم من أنه لم يحصل على درجة علمية رسمية واستمر في هارفرد.

يعتبر كتاب **«الطفولة والمجتمع»** من أهم أعمال أريكسون (الطبعة الثانية 1963)، حيث رسم خريطة مراحل الحياة الثمانية، مبيّناً كيف تظهر هذه المراحل بطرق مختلفة في ثقافات مختلفة، فضلاً عن كتابين آخرين هما **«لوثر: الشاب الصغير»** 1958، **«حقيقة غاندي»** *1969*، والذي ربط فيهما التحليل النفسي واستبصارات التاريخ.

نظرية المراحل عند أريكسون:

(افترض فرويد تتابعاً مرحلياً نفس - جنسي يتركز على المناطق الجسمية؛ وهكذا قدم طريقة جديدة للنظر للنمو. ومع ذلك فإن نظرية فرويد تبقى محدودة؛ ذلك أن هناك الكثير مما يؤثر في نمو شخصية الإنسان سوى هذه المناطق؛ وبالرغم من أن فرويد ناقش التفاعلات الحاسمة بين الأطفال والآخرين، إلاّ أن أريكسون حاول أن يفعل ذلك بمزيد من الدقة، ففي كل مرحلة لفرويد، حاول أن يقدم المفاهيم التي تقود تدريجاً لفهم ما هو حاسم في التفاعل بين الطفل وبين العالم الاجتماعي.)

1 ـ المرحلة الفمية: أو الثقة مقابل الشك والريبة:

المهم في تفاعلات الرضيع مع من يقوم على رعايته هو ما يجده من ثبات؛ فعندما يحس بثبات الأب وأنه يمكنه الاعتماد عليه ينمو لديه إحساس بالثقة في هذا الأب، والبديل عن ذلك هو فقد الثقة، الشعور بعدم التوقع، أو عدم إمكانية الاعتماد عليه، أو أنه يمكن ألاّ يكون موجوداً عندما يحتاج الرضيع إليه[1].)

وعندما يتعلم الطفل الثقة في من يرعاه فإن ذلك ينعكس على سلوكه. يقول

---

(1) Eric Erikson, Childhood and Society, W.W. Norton and Co., New York, 1963, P. 247.

أريكسون إن أول علاقة ثقة في الأم تظهر عندما يكون الطفل مستعداً لتقبل ترك الأم عند رؤيته لها وأن يُظهر القلق والغضب؛ ذلك أنه إذا كان الآباء ممن يعتمد عليهم فإن الأطفال يحتملون غيابهم، أما لو كانوا ممن لا يعتمد عليهم فإن الأطفال لا يستطيعون أن يتركوهم يذهبوا بعيداً عنهم حتى ولو أرادوا ذلك.

والثقة تعتمد أيضاً في أن يكون لدى الآباء الثقة في ما يفعلونه، وأن يعبروا للطفل أن هناك معنى في ما يفعلونه. هذا الإحساس بالمعنى يتطلب خلفية ثقافية تتمثل في الاعتقاد بأن «الطريقة التي نتعامل فيها مع الطفل صحيحة»؛ فلو شعرت الأم بالقلق يشعر الطفل بالقلق، ولو شعرت بالهدوء يشعر بالهدوء. هذه التفاعلات في الشهور الأولى تؤثر في الاتجاهات المستقبلية؛ وهكذا من المهم أن يشعر الآباء بالثقة كي لا يشعر الرضيع بالقلق من الاتصال التفاعلي معهم.

وقد لاحظ أريكسون أن الآباء الأميركيين لا تتوفر لديهم بسهولة أو دائماً الثقة في أن ممارساتهم في رعاية أطفالهم صحيحة، بينما الآباء في ثقافات أبسط وأكثر إستقراراً يتبعون ممارسات قد تمّ تداولها عبر الأجيال، لكون الآباء الأميركيين حديثاً لديهم القليل من التقاليد التي يمكن الرجوع إليها، ويقول أريكسون إن الآباء يمكنهم أن يكتسبوا الأمن الداخلي من الدين، إنما إيمانهم الخاص وإطمئنانهم الداخلي سوف ينتقل إلى الطفل ليساعده على الشعور بأن العالم آمن ويمكن الإطمئنان إليه؛ حتى ولو كان الآباء ليس لديهم إيمان ديني فينبغي عليهم أن يجدوا الإيمان في مجال آخر، ربما في الزمالة أو في أهداف العمل أو في المبادىء الإجتماعية.

ويرى أريكسون أن كل مرحلة هي صراع حقيقي أو قلق. من هنا ينبغي أن يخبر الأطفال الثقة وعدم الثقة، لأنه لو نمي لديهم الشعور بالثقة فقط يمكن أن يكونوا ساذجاً من السهل خداعهم، وهو يقول: «من الواضح أن الطفل في حاجة إلى أن يخبر قدراً معقولاً من عدم الثقة حتى يتعلم الثقة بوضوح»[1]. في الوقت ذاته، فإن من الأمور الحاسمة أن يترك الطفل هذه المرحلة ولديه توازن مقبول للثقة فوق عدم الثقة، وعندما يتحقق له ذلك يكون قد نمّى لديه قوة الأنا الأساسية لهذه المرحلة: الأمل هو أن يتوقع الإنسان أنه بالرغم من الإحباط أو الغضب أو خيبة الأمل فإن هناك أشياء طيبة سوف تحدث في المستقبل، الأمل يمكّن الطفل من التحرك للأمام نحو العالم ليواجه تحدياته الجديدة.

---

(1) Eric Erikson, reflexions on Dr. Borg's life cycle, daedalus, 1976, P. 23.

ويدعي أريكسون، أن الصراع بين الثقة وعدم الثقة يصل إلى ذروته ويسيطر على حياة الطفل في السنتين الأوليين، وطرق حل الطفل لهذه المشكلة بإحساس ثابت بالأمل أو بدونه هي التي تحدد الطاقة والحيوية التي تصطحب الطفل في المراحل التالية.

2 ـ المرحلة الثانية: الاستقلال في مقابل الخجل والشك:

بين النزعات المتناقضة، الإمساك بالشيء في لحظة والقذف به بعيداً في لحظة أخرى، يحاول الطفل أن يختبر الإختيار؛ فطفل سن الثانية يريد أن يمسك الأشياء وقتما يريد، وأن يدفعها وقتما يريد؛ إنه يجرب إرادته، شعوره بالإستقلالية. إن النضج يوجهه نحو الإحساس بالإستقلال خلال العامين الثاني والثالث، والمشي واللغة تساعد الطفل على الشعور بإستقلاليته وإحساسه بذاته؛ فهو يكرر استخدام «أنا» و«لا» و«لي»، وأكثر ما يعبّر الطفل عن إستقلاله هو إستخدام «لا»، حتى أنه يبدو أنه غير قادر على إستخدام كلمة «نعم»، وكما لو أن أي موافقة فيها فقدان لاستقلاله، وخلال إستخدام «لا» يتحدى الطفل كل أنواع الضبط الخارجي. وفي هذه الأثناء يدرب الآباء أطفالهم على السلوك الاجتماعي الصحيح ومن بينها تعلم النظافة، وقد يقاوم الأطفال التدريب لبعض الوقت لكنهم في النهاية يستسلمون.

ويحدد أريكسون الصراع باعتباره بين الإستقلال في مقابل الخجل والشك، الإستقلال يأتي من بين تنشيط النضج البيولوجي لقدرة الطفل على أداء الأشياء على مسؤوليته، لكي يضبط الطفل عضلاته القابضة، لكي يقف على قدميه، لكي يستخدم يديه وغيرها؛ ومن جهة أخرى، فإن الخجل والشك يأتيان من الوعي بالضغوط والتوقعات الإجتماعية. الخجل هو الشعور بأن الفرد لا يبدو جيداً في عيون الآخرين، الشك ينبع من التحقق من أنه ليس قوياً بشكل كافٍ، حتى أن الآخرين يمكن أن يسيطروا عليه ويؤدون أعمالاً أفضل منه.

ومن المفيد أن يتعلم الأطفال كيف يتوافقون مع التنظيمات الاجتماعية دون أن يفقدوا الكثير من الحس الأولي باستقلالهم. يحاول بعض الآباء في بعض الثقافات مساعدة الطفل على ذلك، فهم يحاولون في رفق تعليم الطفل السلوك الاجتماعي دون سحق إستقلاليته، لكن آباءً آخرين ليسوا في هذا القدر من الحساسية؛ إذ قد يتسببون للأطفال بالكثير من الشعور بالخجل نتيجة خطأ ما في عملية الإخراج، وقد يحاولون كسر أطفالهم لأي سلوك مخالف أو يسخرون من جهد الأطفال لأداء شيء بذواتهم. في

مثل هذه المواقف تنمو عند الطفل مشاعر دائمة بالخجل والشك، تحد من نزوعهم نحو الإرادة الذاتية.

إن تطوير الطفل لأنا قوية ذات إرادة أولية يتوقف على الدرجة التي يتمكن فيها من حل هذه المشكلة بطريقة إيجابية، أي بنسبة معقولة من الإستقلالية تفوق ما يشعر به من الخجل والشك؛ والإرادة كما يقول أريكسون «التقرير الذي لا ينكسر لممارسة الاختيار الحر وبالمستوى ذاته كبح الذات»[1]؛ ولقد ضمن أريكسون ضبط الذات في هذا التعريف لأنه إعتقد أنه من المهم للطفل أن يتعلم كيف يضبط نوازعه، وكيف يتخلى عمّا لا يستحق التنفيذ، أو عمّا لا يستطيع القيام به، وما زال الطفل وليس القوى الخارجية من يتحمل المسؤولية.

العمر	مراحل فرويد	مراحل أريكسون العامة
الميلاد	الفمية	الثقة مقابل الشك والريبة: الأمل
الأولى ـ الثالثة	الشرجية	الاستقلال مقابل الشعور بالخجل والشك: الإرادة
الثالثة ـ السادسة	القضيبية ـ	المبادأة مقابل الشعور بالذنب:
	الأوديبية	الهدف ـ الغرض
السادسة ـ	الكمون	المثابرة والإنجاز والكفاءة مقابل الشعور بالنقص
الحادية عشرة		والدونية: الكفاءة
البلوغ	التناسلية	تحديد الهوية ووضوح الأبعاد في مقابل غموض الهوية وخلط الأدوار: الإخلاص والولاء
—	الرشد المبكر	الالفة والتماسك (الحميمية) مقابل العزلة: الحب
—	الرشد	العطاء والإنتاج مقابل الإنغلاق الذاتي والركود: الرعاية
العمر المتأخر		تكامل الأنا مقابل اليأس والقنوط: الحكمة.

(1) Eric Erikson, Insight and Responsability, New York, W.W Norton and Co., 1964, P. 119.

3 ـ المرحلة القضيبية (الأوديبية)

المبادأة في مقابل الشعور بالذنب:

المبادأة في مقابل الشعور بالذنب. المبادأة مثل الاقتحام تقوم على الحركة للأمام. الطفل بإحساسه بالمبادأة يضع خططاً ويرتب أهدافاً ويستميت من أجل تحقيقها، ويشعر الطفل بالفشل عندما يتحقق أن أكبر خططه وأحب آماله محكوم عليها بالفشل. هذه الطموحات هي طبعاً طموحات أوديبية؛ الرغبة في إمتلاك أحد الأبوين ومنافسة الآخر حيث يجد الطفل أن هذه الرغبات تنتهك المثل الاجتماعية العميقة وأنها أبعد خطراً مما تخيل، وبالتالي يستدخل منعاً إجتماعياً وشعوراً بالأنا الأعلى التي تحمّله الذنب، ولتحتفظ بهذه النزعات الخطرة والخيالات تحت الكبح؛ والنتيجة هي صيغة جديدة لتقييد الذات بعدها وإلى الأبد، تصبح حماسة وبساطة وجرأة الفرد خاضعة لملاحظة الذات وضبطها وعقابها.)

من وجهة نظر أريكسون فإن تكوين الأنا الأعلى يقيم أكبر الصعوبات في الحياة. بالرغم من أن الأنا الأعلى لها أهميتها في السلوك الاجتماعي إلاّ أنها تخنق وتخمد المبادرات الجسورة التي يواجه بها الطفل الحياة في المرحلة القضيبية، ولا يزال أريكسون غير متشائم؛ إنه يلاحظ أن الأطفال في ما بين سن الثالثة والسادسة، يكونون أكثر من أي مرحلة أخرى، مستعدين للتعلم بسرعة وحيوية، ومستعدين لإيجاد طرق لتحويل طموحاتهم إلى إهتمامات إجتماعية مفيدة، ويمكن للآباء أن يساعدوا في هذه العملية بالتقليل من سلطاتهم إلى حدٍّ ما، وبالسماح لأطفالهم للإسهام معهم كشركاء في المشروعات التي يهتمون بها؛ وبهذه الطريقة يمكن للآباء أن يساعدوا الأبناء على الخروج من أزمة هذه المرحلة بإحساس قوي بالهدف أو لغرض وبالشجاعة على تصور وتتبع الأهداف ذات القيمة غير متأثرين بالذنب والمنع.

4 ـ المثابرة والإنجاز والكفاءة مقابل الشعور بالنقص والدونيّة:

يسود هذه المرحلة الهدوء والاستقرار؛ ومع ذلك، فإن أريكسون يوضح أن هذه المرحلة حاسمة في نمو الأنا؛ فالأطفال يسيطرون على مهارات اجتماعية ومعرفية هامة والمشكلة هنا هي المثابرة والإنجاز في مقابل الدونية أو الشعور بالنقص) ينسى الأطفال آمالهم ورغباتهم السابقة والتي كانت تؤدّى في الغالب من خلال الأسرة ويطبّقون بأنفسهم ما يقودهم إلى تعلم مهارات مفيدة وأدوات ثقافية أوسع؛ وفي المجتمعات القديمة قبل التعليم، تعلم الأطفال الصيد والزراعة وصنع الأدوات، وكان التعليم في

أغلبه في هذه المجتمعات غير رسمي ويأتي معظمه عن طريق الأكبر سناً، أما في المجتمعات التكنولوجية الحديثة مثل مجتمعاتنا الحاضرة فإن الأطفال يذهبون إلى المدرسة حيث يطلب منهم السيطرة على مهارات أكثر عقلانية مثل القراءة والكتابة والحساب.

في هذه المرحلة، يتعلم الأطفال أشياء ذات معنى ويطورون قوة الأنا بالإنتباه الثابت وبالكفاح المستمر، كما أنهم يعملون ويلعبون مع أقرانهم، والخطر في هذه المرحلة هو الشعور المتزايد بعدم الدقة والاكتمال أو الشعور بالدونية، وقد يتذكر معظمنا آثار الفشل الدراسي في الصف، شعور عميق بالدونية، أحياناً يكون لدى الأطفال صعوبات بسبب أنهم لم يحلوا صراعاتهم بنجاح في المراحل السابقة، وعلى سبيل المثال، ربما يكون قد تطور لدى الفتاة الصغيرة شك أكثر من الاستقلال في المرحلة الثانية، ولذا فهي قليلة الثقة بنفسها عندما تحاول أداء بعض المهام، وفي أوقات أخرى، ربما تعوّق المدرسة والاتجاهات المجتمعية نمو الإحساس بالمثابرة والإنجاز؛ ويقول أريكسون أنه لاحظ مراراً، أن مدرساً واحد؛ مهما يكن من أمر، يكفي لإظهار موهبة الطفل، فإن الحل الناجح لهذه المرحلة يقود إلى قوة الأنا التي يسميها أريكسون بالكفاءة والإنجاز والممارسة المفتوحة لذكاء ومهارة الفرد في إتمام المهام غير متأثر بأي مشاعر دونية.

5 ـ تحديد الهوية ووضوع الأهداف مقابل غموض الهوية:

يوافق أريكسون على أن الزيادة الكبيرة في طاقة الحفز تكون مدمرة في المراهقة، لكنه يرى ذلك كجزء من المشكلة؛ فالمراهق يتعرض أيضاً للإضطراب والإنزعاج بسبب الصراعات والمطالب الاجتماعية الجديدة وتصبح مهمته أن يقيم إحساسه بهوية أنا جديدة، شعور جديد بمن يكون، وأين يقع بالنسبة للنظام الاجتماعي الأكبر. إن المشكلة هي: الهوية مقابل تشتت الأدوار. إن الزيادة السريعة والمفاجئة في الحوافز الغريزية تسهم بلا شك في مشكلات هوية المراهق؛ إذ إنه يشعر فجأة كما لو كانت دوافعه لها إرادتها المستقلة الخاصة بها، وإنها لم تعد تعمل كواحدة مع الآخرين؛ أيضاً، فإن النمو الجسمي السريع عند البلوغ يسبب نوعاً من الاضطراب في الهوية؛ فالفتيان يبدأون في النمو بسرعة وفي تغيرات متنوعة حتى أنهم يكادون لا يتعرفون إلى أنفسهم، لكن مشكلات الهوية هي حتى القدر إن لم تكن الأكثر كمشكلة اجتماعية، بذات النمو الجسمي أو الحوافز الجنسية هي المشكلة بالنسبة للمراهق، لكنها تفكيره في أنه قد يبدو غير مقبول في نظر الآخرين، أو أنه لا يلبّي توقعات الآخرين؛ وأكثر من

ذلك؛ فهؤلاء المراهقون يبدأون في الإنزعاج حول موقعهم المستقبلي في العالم الاجتماعي، فهم بحكم ما لديهم من قوى عقلية متزايدة وسريعة، يشعرون بأنهم غارقون في خيارات وبدائل مطروحة أمامهم، ولأنهم غير واثقين حول من يكونون فهم يميلون في قلق التماهي بالجماعة وتحديد الهوية داخل الجماعة ويصبحون متماسكين ومتعصبين وفي منتهى القسوة في استبعاد الآخرين عنهم، وفي توجههم السريع للبحث عن هوية فإنهم يعرضون أنفسهم والآخرين لاختبار الولاء، حيث يرتبط بعضهم بأيديولوجية سياسية أو دينية وفي كل ذلك، فإننا يمكن أن نكتشف سعيهم وراء القيم الحقيقية.

(وبالرغم من أن عملية تكوين الهوية عملية مستمرة إستمرار الحياة، إلاّ أن مشكلة تكوين الهوية تصل ذروتها في المراهقة؛ ففي هذا الوقت تحدث تغييرات داخلية كثيرة، وكثير منها يحدث في ضوء الالتزام بالمستقبل.

6 ـ مرحلة الرشد المبكر: الألفة والتماسك مقابل العزلة

إن الفرد الآمن المطمئن إلى هويته فقط هو الذي يكون قادراً على أن يهب نفسه في تبادل حقيقي مع الطرف الآخر، أما الشاب الذي يكون منزعجاً فإنه لا يكون أفضل المحبين، لأنه يكون قلقاً حول ذاته، قلقاً حول كيفية أدائه، قلقاً حول كيف يمكن أن يتخلى عن ذاته في حرية ورقة لشريكه من الجنس الآخر.

وعندما يفشل المراهق في اكتساب التبادل الحقيقي الأصيل، عندئذٍ يخبر الجانب العكسي من هذه المرحلة وهو الإنعزالية.)

7 ـ مرحلة الرشد: العطاء والإنتاج مقابل الإنغلاق الذاتي والركود:

ما أن يحقق اثنان مستوىً من الألفة إلاّ وتتوجّه اهتماماتهما إلى التوسع والامتداد في ما وراء ما يهتم به كلٌ منهما، ويصبحان مهتمين بوجود الجيل التالي، ويدخلان مرحلة العطاء والإنتاج بدلاً من الاستغراق أو الإنهماك في الذات والركود؛ والعطاء مصطلح عام واسع لا يشير فقط إلى إنجاب الأطفال، بل يشير أيضاً إلى إنتاج أشياء وأفكار من خلال عمل ما؛ ولكن أريكسون ركز بشكل أساسي على الإنتاج الأولي، إنجاب الأطفال) إن الحقيقة الخاصة بإنجاب الأطفال لا تعني بالطبع مجرد الإنجاب، لأن الآباء مطالبون بما هو أكثر من الإنجاب، فهم مطالبون بالحماية والتوجيه، وهذا يعني أن الآباء عليهم غالباً أن يضحوا باحتياجاتهم الخاصة، وهذا يعني أن يتغلبوا على إغراء تدليل الذات والاستغراق فيها مما يؤدي إلى ركود غير منتج، وعندما يصلون إلى

الحد الذي يمكنهم فيه التعامل مع هذا الصراع، يكون قد نما لديهم القدرة على رعاية الجيل التالي.

وهناك أسباب محتملة لعدم القدرة على النمو في هذه المرحلة، منها أن يكون الراشدون في حالة نكوص لنوع من الحميمة الزائفة، وأحياناً تكون طفولتهم محبطة تماماً حتى أنهم لا يستطيعون رؤية إمكانية فعل ما هو أكثر لأطفالهم.

8 ـ العمر المتقدم: تكامل الأنا في مقابل اليأس والقنوط:

إن الشيخوخة الناجحة تقوم على التوافق مع الأوضاع الجسمية والاجتماعية القائمة.

كان أريكسون على وعي بالعديد من التوقعات التي ينبغي على المتقدم في السن أن يحققها جسمياً واجتماعياً، وهو على وعي أيضاً بأن المسنين لم يعودوا بعد في نشاطهم السابق نفسه، لكن تأكيداته تناولت الصراع الداخلي لهذه الفترة وليس التوافق الخارجي، الصراع الذي يحول دون إمكانيات النمو ويعوق الحكمة، وهو يطلق على هذا النوع من الصراع «تكامل الأنا في مقابل اليأس».

وعندما يواجه الكبار اليأس فإنهم يحاولون الإحساس بتكامل الأنا، وهي تتضمن الإحساس بأن هناك نظاماً في حياة الإنسان «قبول الإنسان لنفسه ولحياته كدائرة كان لا بد لها أن تكون لأنها بالضرورة لم يكن مسموحاً فيها بأي بدائل أخرى»[1].

---

(1) Eric Erikson, Chilhood and Society, P. 98.

نظرية جيزيل في النضج

أرنولد جيزيل Arnold Gesell (1961 - 1880)

يعود الفضل إلى أرنولد جيزيل في إبراز أهمية النضج، الذي قدم الكثير لدراسات النضج؛ فلقد درس نمو الأطفال بكل جدٍّ من خلال الملاحظة، ولكي يزيد معارفه حول العمليات الفيزيولوجية الكامنة وراء النمو التحق بكلية الطب، ودرس ورفاقه نمو الجوانب العصبية الحركية لدى الأطفال الرضع حتى حددوا معايير بلغت مستوى من الضبط حيث أنها لا تزال تستخدم كمصدر أساسي للمعرفة لدى أطباء الأطفال وكذلك لدى الإختصاصيين النفسيين، كما توصل جيزيل إلى أول إختبار ذكاء للأطفال الرضع، وكان أول الباحثين الذين استخدموا الأفلام كأداة للملاحظة بشكل مكثف، كما كتب جيزيل عن تربية الطفل مدافعاً عن التوجه المعروف «التمركز حول الطفل».

الرجل، النظرية:

ولد جيزيل في آلما بولاية ويسكنسون، وهي مدينة صغيرة تقع على ضفاف نهر المسيسيبي. وصف جيزيل عملية الجمال التي لاحظها في عملية النمو بفصولها وتتابعاتها باللغة ذاتها التي وصف بها جمال الطبيعة التي نشأ بين أحضانها.

مبادىء النمو

مفهوم النضج:

يتأثر نمو الطفل بحسب جيزيل بعاملين رئيسيين. أولهما، أن الطفل نتاج بيئته؛ لكن الأكثر أهمية هو أن نمو الطفل يتم توجيهه من الداخل بفعل الجينات، وأطلق جيزيل على هذه العملية مصطلح النضج[1]. وأحد الملامح الأساسية للنضج أنه دائماً يحدث ويتطور عبر تتابع ثابت، وهذا ما يمكن أن نراه على سبيل المثال في نمو الجنين، حيث يكون القلب دائماً هو أول عضو ينمو ويؤدي وظائفه، بعده مباشرة تبدأ

(1) Arnold Gesell, L'adolesccent de 10 à 16 ans, Paris, *PUF*, *1959*, P. 5-7. (traduit par *irène lézine*).

خلايا سريعة التمايز في تشكيل الجهاز العصبي المركزي المخ والنخاع الشوكي، ويبدأ نمو الدماغ والمخ قبل الأجزاء الأخرى مثل الذراعين والساقين. هذا النظام الذي يتمّ توجيهه طبقاً للمخطط الجيني لا يختل أبداً؛ وبالمثل، فإن التتابع النمائي يستمر بعد الميلاد على سبيل المثال، فكما يكون الرأس أول ما ينمو في الجنين، فإنه يأتي في المقدمة أيضاً في الحركة بعد الميلاد؛ إذ يكتسب الأطفال سيطرتهم على شفاههم وألسنتهم ثم يكتسبون بعد ذلك السيطرة على حركة العين متبوعة بالسيطرة على حركة الرقبة والكتفين فالذراعين فالأيدي فالأصابع فالجذع فالساقين فالقدمين، بحيث يكون واضحاً أنه في الفترتين النمائيتين، ما قبل الميلاد وما بعد الميلاد، هناك إتجاه نمو من أعلى إلى أسفل أو من الرأس إلى القدمين، ثم يتعلم الرضيع الجلوس ثم الوقوف ثم المشي ثم الجري، وتنمو هذه الإمكانات وفقاً لنظام خاص يبزغ طبقاً لنمو الجهاز العصبي بما يتوسطه من جينات.

ويختلف الأطفال بطبيعة الحال في معدلات نموهم، حيث إنهم لا يقفون ولا يمشون جميعاً في ذات السن، ولكن بالرغم من هذا الإختلاف، إلا أنهم جميعاً يتقدمون عبر التتابع ذاته، بل إن الفروق الفردية في النمو يتأثر إلى حد كبير بآليات الجينات الداخلية طبقاً لما قرره جيزيل؛ ولكن يبقى أن آثار النضج تختلف عن الآثار الناتجة عن البيئة؛ ففي أثناء نمو الجنين نجد أن النضج يتميز عن مجالات تأثير بيئة الجنين مثل درجة الحرارة والأوكسجين الذي يستقبله من الأم. هذه العوامل البيئية هامة وحيوية، وتسهم في توفير النمو الصحيح للجنين؛ لكن هذه العوامل لا تلعب دوراً مباشراً في التطور المتتابع للبنى وأنماط الأحداث الخاصة بتكوين الجنين؛ فتلك من آليات عملية النضج؛ وما أن يولد الطفل حتى يلج نوعاً مختلفاً من البيئة. إنها ليست فقط بيئة توفر له حاجاته الفيزيولوجية، بل إنها أيضاً بيئة اجتماعية وثقافية تستحثه لكي يتصرف بالأسلوب الصحيح؛ وفي هذا الصدد يقول جيزيل إن الطفل يكون في حاجة ماسة إلى البيئة الاجتماعية لكي يتحقق من إمكاناته، لكنه أكد أيضاً على قوى التطبيع والتنشئة الإجتماعية تعمل بشكل أفضل عندما تكون منسجمة مع مبادىء النضج الداخلي[1]؛ وعارض جيزيل الجهود المبذولة لتدريس أشياء محددة سلفاً من جداول مسبقة وبشكل مباشر للأطفال؛ فالأطفال بحسب وجهة نظره سوف يجلسون، ويمشون ويتكلمون، عندما يكونون مستعدين لمثل هذه الأعمال عندما يصل جهازهم العصبي إلى

(1) Maurice reuchlin, psychologie, Paris, PUF, 1981 (4e éd), P. 160.

درجة من النضج تسمح لهم بذلك؛ ففي اللحظة المناسبة سوف يبدأون ببساطة السيطرة على عمل وفقاً لقوى الحث الداخلي لديهم، وحتى تحين هذه اللحظة يعتبر تدريسهم قليل النفع والجدوى، وقد يخلق توترات بين الأطفال وبين من يقوم برعايتهم.

إن النضج والنمو والسلوك الحركي المبكر، كانت محط الاهتمام العلمي لـ«جيزيل»، ومع ذلك فإن جيزيل، إعتقد بأن النضج يحكم نمو الشخصية بكاملها؛ وفي هذا الصدد نجده يقول على سبيل المثال: «إن الجهاز العصبي للطفل ينضج على مراحل وطبقاً للتتابع الطبيعي، إنه يجلس قبل أن يقف، يناغي قبل أن يتكلم، يتخيل قبل أن يقول الحقيقة، يرسم دائرة قبل أن يرسم مربعاً، يكون أنانياً قبل أن يعمل مع الجماعة، يكون معتمداً على الغير قبل أن يحقق إستقلاليته، كل ما لديه بما في ذلك أخلاقياته يخضع لقوانين النمو.

النمو في المنظور السلوكي:

لا يقع النمو ضمن أهداف المدرسة السلوكية، ولكن يبقى أن إهتمام هذه المدرسة بالتعلم - وهي التي تقع ضمن نظريات التعلم - وخاصة بتأثير البيئة على السلوك. من هنا فإنه لا يمكن تجاهلها من قبل المهتمين بنمو الكائن البشري؛ ونتناول لاحقاً واطسن وسكنر. والمفاهيم الأساسية للسلوكية، هذه المفاهيم التي تمّ ادماجها جزئياً في نظريات التعلم والنظريات البنائية الجديدة للنمو.

جون ب. واطسن John B. Watson (1878 - 1958)

الرجل المسؤول عن جعل مبادىء بافلوف جزءاً من التيار السيكولوجي العام هو جون واطسن. ولد واطسن في مزرعة قرب جرينفيل في ولاية جنوب كارولينا. وقد قال عن نفسه «كنت كسولاً في المدرسة»، ممن لا يعتمد عليهم إلى حدٍّ ما، وحسبما أتذكر لم أحصل قط على أكثر من درجة النجاح؛ ومع ذلك، فقد التحق بكلية من جامعة فيرمان ثم بالدراسات العليا في جامعة شيكاغو، حيث بدأ في إعداد بحثه السيكولوجي على الحيوانات، وبعد حصوله على درجة الدكتوراه التحق بوظيفة في جامعة جون هوبكنز في بالتيمور حيث أصدر معظم أعماله. وعام 1913 أثار واطسن ضجة كبيرة في مجال علم النفس بتحريره دليلاً سمّاه «علم النفس كما يراه السلوكيون». في هذا الدليل أوضح أن دراسة الوعي بواسطة الإستبطان (Introspection) ليس لها مكان في علم النفس كعلم، وأن على علم النفس أن يستبعد مصطلحات مثل الوعي والحالة العقلية والعقل والمحتوى وقابلية التحقيق بالإستبطان والتخيل وما شابهها، وبدلاً منها يكون

هدفه توقع السلوك والتحكم فيه، وعلى وجه الخصوص عليه أن يدرس فقط المثيرات والاستجابات وتكوين العادات، وبهذا الأسلوب يصبح علم النفس علماً مثله مثل العلوم الطبيعية[1].

وبعد عام قرأ واطسن أعمال بافلوف وزملائه الروس حول الإنعكاسات الشرطية وجعل من إشتراط بافلوف حجر الزاوية في تفكيره، ثم في 1916 بدأ واطسون بحوثه على صغار الأطفال، ليصبح أول عالم نفس يطبق مبادىء التعلم في مجال مشكلات النمو. عام 1929 انتهى عمله الأكاديمي بشكل مفاجىء، فلقد طلق زوجته، وفصلته الجامعة بفعل ذلك. تزوج للمرة الثانية من إحدى مساعداته، ودخل عالم الأعمال، ولكنه استمر في الكتابة حيث قدم أفكاره عن نمو الطفل في مجلات عادية.

المفاهيم الأساسية:

1 ـ البيئة:

لقد كان واطسن سلوكياً، داعياً إلى أن تقتصر الدراسة على السلوك الظاهر، وكان أيضاً بيئياً قدم هذا الإقتراح الشهير: «أعطني مجموعة من الأطفال الأصحاء، جيدي التكوين، وبيئة محددة لتوفير النمو لهم، وإني لأضمن لك أن تأخذ أي واحد منهم عشوائياً وندربه على أن يكون أي اختصاصي نمطي نريده، طبيب، محام، فنان، لص، تاجر، رئيس؛ وبصرف النظر عما لديه من مواهب أو ميول أو قدرات أو ما أخذه من أسلافه».

2ـ دراسة الإنفعالات:

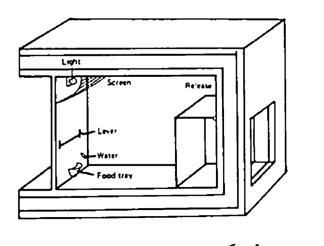
أحد أبرز إهتمامات واطسن كان إشراط العواطف. لقد إدعى أنه عند الميلاد تكون هناك ردود أفعال إنفعالية فقط هي الخوف والغضب والحب. في الواقع إن كل ما نلاحظه هو ثلاث إستجابات مادية مختلفة، ولكن من أجل التبسيط يمكننا أن نسميها عواطف أو إنفعالات.

الخوف طبقاً لواطسن يلاحظ عندما يقفز الطفل فجأة، أو يتنفس بسرعة، يحرك ذراعيه، يغمض عينيه، يسقط يصرخ؛ فقط مثيران طبيعيان يثيران الخوف: أحدهما،

---

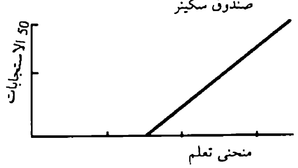
(1) مرجع سابق. Jacqueline Bideaud et d'autres, l'homme en développement, PP. 80-81.

وبدلاً منها يجب أن يقصر نفسه على دراسة السلوك الظاهر؛ ومثل واطسون، كان سكينر بيئياً، بالرغم من أنه يسلم بأن الأفراد يدخلون عالمهم مزودين بموروثاتهم، ألاّ أنه اهتم في بادىء الأمر بكيفية توجيه البيئة للسلوك. ولكن على عكس واطسون فإن نموذج سكينر لم يكن بافلوفياً؛ فالاستجابات التي درسها بافلوف قال عنها سكينر إنه من الأفضل التفكير فيها كإنعكاسات حيث إنها إنعكاسات آلية بمثير محدد معروف. لكن هناك فئة أخرى من السلوك إهتم بها سكينر وأطلق عليها السلوك الإجرائي. في السلوك الإجرائي لا يكون الحيوان مقيداً مثل كلب بافلوف لكنه يتعامل في حرية ويتعامل إجرائياً مع البيئة؛ والسلوك بالنسبة لسكينر محكوم بالمثير الذي يعقبه.



ولدراسة الإشراط الإجرائي، صمم سكينر جهازاً

صندوق سكينر



منحنى تعلم

يُعرف باسم صندوق سكينر، وهو صندوق صغير إلى حدٍّ ما يوضع فيه حيوان حر في تجواله، في أحد جوانبه قضيب أو رافعة عندما يضغط عليها الحيوان ينطلق إلى الداخل وعاء طعام أو ماء، الحيوان وليكن فأراً، على سبيل المثال، يتجول في الداخل حتى يضغط بالصدفة على الرافعة عندئذٍ يحصل على المكافأة، وبمرور الوقت فإنه يضغط

على الرافعة مرات أكثر. أهم قياس للتعلم بالنسبة لسكينر هو معدل الإستجابة؛ فعندما تعزز الاستجابات فإن معدلها يتزايد. في جهاز سكينر يسجل الضغط على الرافعة في رسم بياني، لذلك فإن الفاحص لا يحتاج إلى التواجد معظم الوقت.

إعتقد سكينر بأن السلوك الإجرائي بالمقارنة بالسلوك الاستجابي يلعب دوراً أعظم في الحياة الإنسانية؛ فعندما نغسل أسناننا بالفرشاة أو نقود السيارة أو نقرأ كتاباً، فإن سلوكنا لا يُستثار بمثير محدد. إن الرؤية المجردة للكتاب، على سبيل المثال، لا تثير العين آلياً مثلما يثيرها ضوء قوي، وقد نقرأ أو لا نقرأ فذلك يعتمد على النتائج التي ترتبت في الماضي، فلو أن قراءة الكتب قد حققت لنا مكافآت، قد ننشغل بمثل هذا السلوك. إن السلوك يتحدد بنتائجه.

مبادىء الإشراط:

1 ـ التدعيم والإنطفاء:

أجرى سكينر وأتباعه عدداً من التجارب التي أوضحت أن السلوك الإنساني إعتباراً من الطفولة يمكن ضبطه بالمثيرات المدعمة؛ مثلاً، يزيد الأطفال معدل المص إذا كانوا يمصون شيئاً حلواً بمذاقٍ سيّىء، وبالمثل، فإن معدل الإبتسام والتفاعل اللفظي يمكن زيادته بجعل السلوك معتمداً على المكافأة مثل إبتسامة الفاحص أو رعايته أو إنتباهه. في مثل هذه التجارب يتعامل الفرد مع أنواع مختلفة من المدعمات بعضها مثل الطعام أو إزاحة الألم وهي مدعمات أولية لها خصائص التدعيم الطبيعي، بعض المثيرات المدعمة الأخرى مثل إبتسامة الكبار، المديح، الإنتباه، ربما تكون مثيرات شرطية فعاليتها تنبع من إرتباطها المتكرر بالمدعمات الأولية. السلوك الإجرائي مثله مثل السلوك الإستجابي معرض للإنطفاء، على سبيل المثال، لأن الأطفال يقومون بعمل أشياء فقط لجذب الإنتباه، فإن الإنسان يمكنه إطفاء السلوكيات غير المرغوب فيها، بالجذب الثابت للإنتباه كلما حدث الصياح المستمر أو المزاج المعتلّ، وقد يظهر السلوك الذي تم إطفاؤه إسترجاعاً تلقائياً أيضاً، مثل الطفل الذي تمّ إطفاء حالته المزاجية المعتلّة بسحب الإنتباه، لكنه عاد إلى حالته عند وضعه في موقف جديد؛ لقد كان السلوك بحاجة إلى مزيد من الإنطفاء.

2 ـ فورية التدعيم:

وجد سكينر أنه يمكن مبدئياً تكوين الإستجابات بأعلى معدلاتها عند تدعيمها

تدعيماً عاجلاً، وقد أشار إلى أهمية هذا المبدأ في رعاية الطفل؛ فلو أظهر الأب سروره فور إحضار ابنه الجريدة اليومية له، فمن المحتمل أن يكرر هذا السلوك في اليوم التالي، ولكن إن انشغل الأب في أمر آخر، وأجّل تدعيم سلوك إبنه لعدة دقائق فلن يقوى سلوك الطفل.

في الحقيقة إن ما يقوي سلوك الطفل في لحظة التدعيم، فإن كان الابن يبني مكعبات لحظة التدعيم، فإن سلوك بناء المكعبات هو الذي يقوى وليس إحضار الجريدة.

3 ـ التعميم:

في الإشراط الإجرائي كما في الإشراط الإستجابي هناك عملية تعميم المثير؛ فلنفترض أن طفلة صغيرة دعمت لقولها دا ـ دا عند رؤية والدها، لكن ليس عند رؤية أمها أو أقاربها؛ لقد أصبح الأب مثيراً، مميزاً، وأصبح من غير المعتاد أن تجد الطفلة تقول دا ـ دا عند رؤية أي رجل غريب في الشارع، لقد تم تعميم المثير الآباء، هنا عليهم أن يعلموها مزيداً من التميز الأدق؛ وبالمثل، نلاحظ أن التدعيم يؤثر ليس فقط في إستجابات معينة بل الفئة العامة ذاتها من الإستجابات.

4 ـ جداول التدعيم:

لاحظ سكينر أن سلوكنا اليومي نادراً ما يدعم بشكل مستمر وأنه يدعم بشكل متقطع؛ فهناك خمود أو سكون عن الإستجابة للتو عقب التدعيم حيث يبدو كما لو كان الفرد يعرف أن عليه أن ينتظر طويلاً؛ وغالباً ما يختبر الطلاب هذا الأثر للتو بعد الإنتهاء من واجب طويل، بحيث يكون من الصعب عليهم البدء بعمل آخر. إن فترات الخمود والسكون الناتجة عن الجداول الثابتة يمكن تجنبها بتقديم التدعيم بعد متوسط فترة زمنية لكن الفترات الفاصلة تختلط ببعضها؛ وفي جداول النسبة المتغيرة يتم تغيير عدد الإستجابات التي يحتاجها المستجيب لكي يحصل على التدعيم؛ فإن الفرد يزداد معدل إستجاباته بإصرار خصوصاً مع جداول النسبة المتغيرة، لأن التدعيم قد يقدم في أي وقت أو بعد أي عدد من الإستجابات[1].

أحد أهم النتائج التي توصل إليها سكينر هو أن السلوك متقطع التدعيم مقارنة

(1) نايفة القطامي، علم النفس المدرسي، عمان، دار الشروق، *1999*، ص 105 ـ 107 .

بالسلوك مستمر التدعيم يكون أصعب إنطفاء، وقد يفسر ذلك عندما نجد السلوكيات غير المرغوبة لأطفالنا تكون صعبة الإنطفاء؛ فقد نكون قادرين على مقاومة إزعاج الطفل ومطالبه المستمرة بسلوك معين في وقت معين أو في معظم الوقت، لكننا إذا استسلمنا مرة، فإن الطفل سوف يتمسك به، فإن أردنا أن نبدأ بتعليم سلوك معين مرغوب فيه، فإنه من الأفضل في العادة أن نبدأ بالتدعيم المستمر فهو أفضل وأكفأ أسلوب لبداية تعليم سلوك، وإذا أردنا للسلوك أن يستمر علينا عند نقطة معينة أن نتحول إلى جداول التدعيم المتقطع.

5 ـ التدعيم السلبي والعقاب:

نتكلم حتى الآن عن التدعيم الإيجابي. التدعيم يعني تقوية الإستجابة أو زيادة معدلها، والتدعيم الإيجابي يقوي الإستجابة بإضافة نتائج إيجابية مثل المديح والإنتباه[1]. الإستجابات يمكن تدعيمها أيضاً باستخدام التدعيم السلبي، أي بإزاحة مثير غير سار أو مكروه. في الأساس، أن ما يتم تقويته بهذا الأسلوب هو الميل إلى الهرب مثلما يحدث عندما نعاقب فإننا لا نحاول تقوية السلوك بل إستبعاده. يقول سكينر: «التقنية السائدة لضبط الحياة المعاصرة، وهو إذا لم يسلك شخص مثلما تحب، عليك بإسقاطه أرضاً، لو أساء الطفل التصرف إصفعه، لو أساء أهل بلد ما التصرف أطلق عليهم مدفعيتك»؛ لكن العقاب لا يحقق الغرض منه دائماً. الآباء الذين يضربون أبناءهم يجعلونهم يبتعدون عن السلوك غير المرغوب لفترة، لكنهم سرعان ما يكتشفون عودة السلوك غير المرغوب للظهور مرة أخرى. إعترض سكينر أيضاً على العقاب لما له من آثار جانبية غير مرغوبة، الطفل الذي يوبخ في المدرسة سرعان ما يظهر عليه عدم التكيف والصراع، إذ يكون مشتتاً بين أن يعمل وبين أن يتجنب العمل خوفاً من النتائج المترتبة عليه، وقد يبدأ ثم يتوقف ويصبح متردداً ويتصرف بطرق إنسحابية.

وقد أوصى سكينر بدلاً من العقاب بالإنطفاء، وغالباً ما يربط أتباع سكينر بين الإنطفاء للسلوك غير المرغوب فيه بالتدعيم الإيجابي للسلوك المرغوب فيه. في إحدى الدراسات، كانت المعلمات تتجاهلن سلوك أطفال الروضة عندما يكونون عدوانيين، وتمنحهن الإنتباه والمديح عندما يكونون مسالمين، والنتيجة كانت صفاً دراسياً أكثر هدوءاً.

---

(1) بدر العمر، المتعلم في علم النفس التربوي، الكويت، الطبعة الثانية، 1999، ص. 157.

الإستجابات الإنفعالية:

يسلّم سكينر بأن لنا مشاعر مثلما لدينا أفكار، ومع ذلك فإن المشاعر والأفكار لا تعبّر عن شيء، فقد نقول إننا سنذهب إلى السينما، «لأننا نريد أن» أو «أننا نشعر بـ»، إننا عندما نذهب إلى السينما فإن ذلك بسبب أن سلوكنا قد تم تدعيمه في السابق. «يعتقد سكينر أن التحليل الإجرائي مفاده أن كثيراً من العواطف هو نتاج التدعيم التتابعي المختلف، الشعور بالثقة مثلاً هو نتاج التدعيم الإيجابي المتكرر، وعندما نتعلم قذف كرة البيسول بإصرار وبشدة فإننا ننمي شعوراً بالثقة والسيطرة، وعلى العكس إننا نشعر بالإحباط ونصبح كسالى عندما لا نحصل على التدعيم...»[1].

بإمكان التحليل الإجرائي أن يفيدنا أيضاً في فهم مختلف أنماط السلوك الإنفعالي ولماذا تستمر، لو أن طفلة تسلك بإستمرار بشكل عدواني فإنه من المهم معرفة ماذا يترتب على هذا السلوك، هل ينتج سلوكها لفت الأنظار أو حصول على لعبة الأطفال الآخرين، إذا كان الأمر كذلك فمن المحتمل أن يستمر هذا السلوك، وبالمثل، فإن إظهار السعادة أو الخنوع أو التعاطف أو الخوف وغيرها من الإستجابات الإنفعالية تستمر بسبب ما ترتب عليها من نتائج مرضية. إعتقد سكينر إذن أننا نستطيع فهم العواطف إذا ما نظرنا إليها كنتاج للضبط البيئي، لا فائدة من النظر للعواطف بإعتبارها مكونات نفسية تسبب السلوك مثلما قال الفرويديون.

العلاج السلوكي (تعديل السلوك):

يرجع الفضل إلى سكينر وتطبيقاته العملية في العلاج السلوكي عن كيفية سيطرة أتباع سكينر على حالة مزاجية معتلة أو وصف للمشاغبين. إن فائدة التقنيات الإجرائية في مواجهة مشكلات السلوك تعتبر فرعاً من تعديل السلوك. إن التقنيات الإجرائية تكمل عمل الإزاحة التدريجية التي استخدمها واطسون وجونز من قبل.

ولقد استخدم العاملون في مجال الصحة النفسية التقنيات الإجرائية لمعالجة العديد من المشكلات السلوكية من نوبات الغضب إلى التبول اللاإرادي إلى المخاوف إلى الخجل[2].

---

(1) B.F. Skinner, About Behaviorism, New York, Knopf, 1974, PP. 58-59.

(2) محمد الحجار، الطب السلوكي المعاصر، بيروت، دار العلم للملايين، 1989، ص. 31.

«الفرويدية» بعد فرويد
أو
«الفرويدية الحديثة»

تتنوع وتتعدد تفسيرات أتباع فرويد لنظريته، وهم بلا شك كثيرون ومتنوعو الإتجاهات - وينتشرون في العالم كله تقريباً - ولم تنجح محاولات جمعيات التحليل النفسي المحافظة في الإبقاء على البناء الأساسي للنظرية الفرويدية دون أن يمسها التغيير والتفسير والإختلاف والإجتهاد. ولكن، بالرغم من ذلك فقد قدم المريدون الأوائل الكثير من المساهمات الحساسة والحديثة أمثال جونز (E.Jones) وأبراهام (K.Abraham) وفرنزي (S.Frenczi) وفدرن (P.Federen)، والبعض الآخر عمل على الناحية التاريخية والعلمية للنظرية أمثال أتنغون (E.Etingon) وساشس (M.Sachs) بالإضافة إلى هؤلاء، فإن أنّا Anna فرويد، الإبنة، عملت على المجال النمائي، ولكن اختلافها مع ميلاني كلاين أثر سلباً على تطور التحليل النفسي في بريطانيا، ولكنها أكدت من خلال أعمالها بأنها المنظِّرة الأولى للتحليل النفسي للطفل. أما بيون (W.Bion) ومالتزر (D.Meltzer) وبرلنغهام (D.Burlingham) وفينكوت، فقد ساهموا بالرغم من إنتماءاتهم النظرية المتعددة، بإيجاد نظريات جديدة للنمو، أو بشكل آخر فسروا آليات عمل الليبيدو والعلاقة مع الآخرين عند الطفل. هذا، بالإضافة إلى المحللين النفسيين الفرنسيين أمثال دولتو (Françoise Dolto) ولوبوفيتش (S.Lebovici) وأنزيو (D.Anzieu) الذين قدموا مساهمات فريدة تتعلق بالنمو وبالبنية النفسية.

إن تعدد التفرعات والإتجاهات في هذا المجال، دفع البعض أمثال برشاري (B.Bercherie)، إلى أن يعرض عام 1984، أربع تيارات للفرويدية الحديثة:

التيار الأول، المنبثق من أعمال ميلاني كلاين وطلابها المباشرين مثل، سيغل (H.Segal) وازاك (S.Isaacs) وهيمان (P.Heimann) و روزنلفد (H.Rosenfeld)، أو غير المباشرين مثل بيون، ملتزر، بلجر (J.Belger) وبتلهايم.

التيار الثاني، المتمثل في سيكو لوجية «الأنا» (Ego)، مع هارفي، ماهلر،

لوينشتين (R.Loewenstein) وكوهوي (K.Kohu) وكرنبرغ (O.Kcernberg).

التيار الثالث المتمثل في جاك لاكان (Jacques Lacan).

وأخيراً التيار الرابع، الذي يتألف من مجموعة غير متجانسة مثل، بالنت (M.Balint) وفينكوت وسلرز (H.Seales)، وفالتسلفيك (P.Watzlawick) و ويكنلد (J.Weakland) وفيش (R.Fisch)[1].

سيكولوجية «الأنا»

(La psychologie de L'Ego)

الـ (Ego) «إيغو»، هي الترجمة الإنكليزية لِـ «الأنا» أو «الذات» لعبارة فرويد (Tch)، سيكولوجية «الأنا» هي وجهة نظر أميركية للتحليل النفسي، حيث تضع «الأنا» في موقع مركزي لعلاقة الفرد بالواقع، وهي نظرية تهتم بتكيف الفرد مع الواقع، وقد انبثقت من كتاب هارمن «سيكولوجية الأنا ومشكلات التكيف» 1930، يشير فيه المؤلف إلى كتابات فرويد العائدة إلى سنة 1920، حيث يعطي الأهمية «للأنا» في مقابل «الهو».

وسنحاول في ما يأتي الإطلاع على بعض أعمال ونظريات الفرويديين الحديثين

أنّا فرويد: Anna Freud (1895 - 1980)

اعتبرت أنّا فرويد أن علاج الطفل يختلف عما يوجد لدى الكبار. والتحليل بمعنى الكشف عن طاقة الليبيدو المثبتة وإعادة توجيهها، وذلك عن طريق جعل الطفل واعياً بصراعاته، ما هو إلاّ جانب من العلاج النفسي.

ومهمة المحلل ينبغي أن تكون تربوية، أي يجب عليه أن يكون إيجابياً في كسب ثقة الطفل وفي تقبله ومودته.

وترى أنّا فرويد أن اللعب لا يكون بالضرورة رمزاً لأي شيء. ويقوم الطفل

(1) مرجع سابق Jacqueline Bideaud, PP. 127-128.

باللعب التخيلي؛ فإن كان هناك لعبة معينة عبارة عن لعبة رمزية أو إن كان هناك دوافع محتملة خلفها، فهذا ما ينبغي أن تعززه الأدلة عما يحيط بموقف الطفل في البيت والمدرسة، وكذلك عن خبراته اليومية، ومعرفة برغباته ومشاعره ومخاوفه واتجاهاته التي لا يستطيع الوالدان معرفتها إلاّ بعملية تآلف ومودة مع الطفل واكتساب ثقته.

ويؤكد بعض المعالجين إتجاه أنّا فرويد على علاقة الطفل بالمعالج باعتباره أهم عامل في العلاج، والعمل على تخليص الطفل من القلق، وإتاحة الفرصة له بتقبل صراعاته، وإعادة تعليمه في إطار العلاقة الإجتماعية الإيجابية بين الكبير والطفل[1].

لقد إهتمت أنّا فرويد بتكيف الطفل وأعطت أهمية خاصة لتطور الأنا ونموها وآلياتها الدفاعية. من هنا، كان عنوان كتابها الأول **«الأنا وآلياتها الدفاعية»** عام 1936، وكان والدها لا يزال على قيد الحياة.

ومفهومها عن النمو الذي لا يسير على وتيرة واحدة وليس متجانساً، إستقته من خبرتها العيادية؛ ذلك أن معظم الأطفال يظهرون عدم تجانس في النمو، واقترحت مفهوم خط النمو لتتكلم عن مختلف محاور النمو، الذي ينطلق من الاعتماد إلى الإستقلالية.

وقدمت أنّا فرويد الإسهامات الأولى لدراسات التحليل النفسي في المراهقة، ونقطة البداية عندها كانت هي ذاتها عند فرويد. يواجه المراهق من جديد إنبعاث المشاعر الأوديبية الخطرة وبشكل نمطي، فإن المراهق الصغير يكون على وعي كبير بإمتعاض متنام ضد الأب من ذات الجنس، وبمشاعر سفاحية تجاه الأب الآخر، تظل مدفونة أكثر فيّ العقل الباطن. وتقول أنّا فرويد: عندما يختبر المراهق لأول مرة إنطلاق المشاعر الأوديبية، فإن دافعه القهري الأول هو أن يطير؛ إذ يحس المراهق بالتوتر والقلق في وجود الأبوين، ويشعر بالأمان عندما يكون بعيداً عنهما، ويهرب بعض المراهقين من البيت فعلياً في هذا الوقت، بينما يبقى آخرون في منازلهم لكن في حدود معينة، مغلقين غرفهم عليهم، ولا يشعرون بالراحة إلاّ عندما يكونون مع الأقران. أحياناً يحاول المراهق أن يدفع أبويه بالهرب منهما بإظهار الاحتقار الواضح لهما، وبدلاً من الإعتراف بحبهما والإعتماد عليهما، يأخذ المراهق إتجاهاً معاكساً تماماً، ويبدو كما لو

---

(1) Anna Freud, *Le moi et les mécanismes de défense*, New York, international universities press, 1946, (Paru, 1936).

أنه يفكر أنه يستطيع أن يتحرر من الإنضواء تحت سلطة الأبوين بعدم التفكير فيهما على الإطلاق؛ وهنا مرة أخرى، قد يتخيل المراهقون أنفسهم فجأة أنهم مستقلون، لكن آباءهم ما زالوا مسيطرين على حياتهم، لأنهم يستهلكون جل طاقتهم في السخرية منهم والتهجم عليهم. ويحاول المراهق أن يدافع عن نفسه ضد المشاعر والنزعات جميعاً بصرف النظر عمن ترتبط بهم هذه المشاعر والنزعات جميعاً بمعزل عمن ترتبط بهم هذه المشاعر، وأحد إستراتيجياته في هذا المجال هو الزهد والتقشف والتنسك؛ كأن يحاول المراهق التخلص من المتع الجسمية أو الحسية؛ وحيث يُظهر الفتيان والفتيات تمسكاً بنظم متشددة، ينكرون متع الملابس الجذابة والرقص والموسيقى، أو أي شيء مثير أو طائش، ويسيطرون على أجسامهم بالتدريبات الشاقة، وهناك إستراتيجية أخرى ضد هذه النزعات تتمثّل في التعقل، إذ يحاول المراهق أن ينقل مشكلة الجنس والعدوان إلى مجال عقلي مجرد، وقد يبني ويتوسع في نظريات حول الطبيعة والأسرة أو الحرية أو السلطة أو الدين؛ وبينما تكون هذه النظريات أصيلة ومتوهجة، فإنها قد تكون أيضاً مجرد جهود لقناع رقيق كمرساة للقضايا الأوديبية على المستوى العقلي؛ وقد لاحظت أنّا فرويد أن الهياج الكبير والدفاعات اليائسة والإستراتيجيات الخاصة بهذه المرحلة هي طبيعية في حقيقتها ويمكن توقعها. وهي في العادة لا توصي بالعلاج، وتعتقد بأنه ينبغي أن نتيح للمراهق الوقت والمجال لكي يعمل من أجل الحل بنفسه، ومع ذلك فإن الآباء قد يحتاجون إلى التوجيه لأنه «توجد في الحياة مواقف قليلة تكون أصعب من التعامل مع ابن أو ابنة مراهقة خلال محاولتهم لتحرير أنفسهم»[1].

---

(1) Anna Frend, adolescence-psychoanalytic study of the Child, 1958, P. 276.

ميلاني كلاين 1960 - 1882 (Melanie Klein)

كانت ميلاني كلاين تلميذة «فرنزي»، ثم ابراهام، غير أن مرجعها الأساسي هو دون شك فرويد. لقد طورت كلاين نظرية فريدة للحياة النفسية، بتأكيدها على أهمية النمو المبكر للطفل «اللحظات الأولى من الحياة».

إتجهت ميلاني كلاين إلى دراسة التكوين النفسي عند الأطفال وكانت لها طريقتها في تحليل نفـسية الأطفال.

ولتحليل شخصية نفس مرضاها الصغار، استعملت كلاين الألعاب حيث ينجذب الأطفال كلياً. وقد عالجت الاختيار والرفض والتعليقات، وفسرتها تبعاً لمبادىء التحليل النفسي.

تعتبر ميلاني كلاين إحدى أهم دعائم التحليل النفسي بعد فرويد، الذي ظلت وفية لأفكاره، موسعة البعض منها حيناً ومتخذة منحىً آخر مخالفاً لتعاليم المؤسس حيناً آخر.

لقد تعمّقت كلاين بشكل خاص في تحليل نفس الأطفال وتمكنت بفضل عبقريتها وثاقب نظرتها من التوغل في أعماقهم اللاواعية. فكشفت النقاب عن ذلك العالم الهوامي الذي يعيش فيه الطفل في السنوات الأولى من عمره. وهي قد أدخلت على قاموس التحليل النفسي العديد من المفاهيم الجديدة مثل، الإنشطار، والتماهي الإسقاطي، والوضعيات شبه البارانوية ـ شبه الفصامية والاكتئابية وغيرها. كما بيّنت أن المأزم الأوديبي يبدأ في فترة أبكر مما حددها فرويد؛ ولعل أهم إنجازاتها على الصعيد العملي هو إكتشاف تقنية التحليل بواسطة اللعب، الذي هو بالنسبة للطفل الصغير بمثابة تداعيات الحلم عند الكبار.

لم تعتبر كلاين الأوديب مجرد بنية عادية قائمة بشكل مسبق بل إنه حصيلة لتطور طويل يتم على الصعيد الهوامي اللاواعي. في هذه الوضعية الأوديبية تلعب الأم الدور الأساسي كمصدر أولي للثقافة (تغذية، علاقة مع الواقع) وأيضاً كمسبب لكل الإحباطات (الولادة، الفطام...). تقوم نظريتهما على مفهوم الإنشطار، بين ما هو هوامي وما هو واقعي، بين الأم والطفل، بين الموضوع الطيب والموضوع السيِّىء، بين العدوانية

والقلق. . . وهي تعتبر أن الليبيدو متحد في الأساس بالعدوانية المولدة للقلق الذي يؤثر بدوره على نمو الليبيدو، والعدوانية كعلاقة بالعالم تستدعي تكافؤاً بين الموضوعات التي تبدو على التوالي جيدة أو سيئة، وتنتظم من خلال التأرجح السريع بين الأهداف والموضوعات المختلفة التي تقابلها تأرجحاً على مستوى الدفاعات. إن النموذج الأولي لكل علاقة ثنائية الجانب هي العلاقة بثدي الأم كأول موضوع للرغبة وللإحباط أيضاً. وهكذا يُعتبر الإشباع والإحباط مؤثرين منذ الولادة على علاقة الطفل بالثدي الطيب المحبوب والثدي السيِّىء المكروه[1]. كل موضوع فيما بعد، وبفعل التكافؤ مع الثدي سوف يصبح على التوالي طيباً أو سيئاً. غير أن تأرجح الفرد ما بين موضوعات رغبته لا يتوقف عند هذا الحد لأن إنقساماً سوف يحدث داخل الجسد وخارجه، حيث الموضوعات الطيبة والسيئة تمارس دورها إما في خارجه وإما في داخله من خلال التشويه أو الإشباع. وهكذا تنقسم أيضاً الصور التي يكوِّنها الطفل عن والديه. وتركِّز كلاين هنا على أولية أساسية هي ثنائية الإجتياف والإسقاط، إن إجتياف الموضوعات الخارجية يقابله في كل مرحلة نمائية إسقاط للصور الداخلية على العالم الخارجي؛ وهذه العلاقة الإنعكاسية هي التي تحكم العلاقة بالأهل مثلما تحكم نمو الأنا الأعلى. نتيجة هذا العمل الإنعكاسي الذي يفترض التوجه نحو الخارج ونحو الداخل، ينشأ تأرجح ثابت بين الموضوعات والوضعيات الداخلية؛ والوضعيات الباتولوجية هي نتيجة للهرب نحو الموضوع الطيب كما نراه في الذهان؛ والهرب نحو الموضوع الخارجي كما يحدث في العصاب.

ليس من المبالغة في شيء إذا ما قلنا بأن العالم بالنسبة للطفل هو ثدي وبطن أم مليء بالموضوعات الخطيرة، منشأ هذا الخطر هو سادية الطفل ذاته التي يوجهها ضد هذا البطن.

إن العالم الطفلي كما تصوره كلاين، قد يثير الذعر والمقاومة من جانبنا، لكنها الحقيقة البدائية التي ينبغي التعرف عليها والإستفادة منها.

علاقة الطفل بالأم:

تركِّز كلاين على الصراعات التي تسبق الأزمة الأوديبية والتي تحدث في العلاقة

---

(1) Mélanie Klein, Envie et gratittude, Paris, Gallimard, 1968, PP. 70-71.

بالأم؛ وقد وجدت كلاين أن الكثير من أوجه القلق، وطرق الدفاع، والأخيلة اللاشعورية عند الأطفال يبدأ معهم في سن مبكرة.

وكانت ضمن مرضاها طفلة صغيرة عمرها سنتان وتسعة أشهر، وقد تبيّن لها أنها تملك «أنا أعلى» قوية، وهو حسبما يعتقد فرويد لا يكون إلاّ لدى الأطفال في سن الخامسة، وكانت للطفلة علاقات أوديبية بوالديها، في حين أن فرويد كان يقول أن عقدة أوديب لا تتكون عند الطفل إلاّ في سن الثالثة أو الرابعة من العمر.

1 ـ تحدد كلاين مرحلتين في السنة الأولى من العمر، تتميز كلٌ منها بنمط خاص من «العلاقة بالموضوع» وتغطي المرحلة الأولى المسماة «الموقف السادي ـ الفمي» الأشهر الثلاث أو الأربع الأولى من الحياة.

وفي هذه المرحلة يقيم الطفل الرضيع علاقات بـ «موضوع جزئي»، وهو ثدي الأم الذي تُسقط عليه النزوات الليبيدية (غريزة الحياة) والنزوات العدوانية (السادية ـ الفمية). وعليه، يوزع ثدي الأم إلى «موضوع» و«موضوع سيِّىء»؛ فحين يكون الثدي مصدر إشباع، لذة يصبح «الثدي الطيب المحبوب» ويوجه نزوة الحياة إلى الخارج. وحين لا يؤمن الثدي تلك الإشباعات، ويكون «محبطاً» يصبح «الثدي المكروه والمضطهد» سنداً لنزوة الموت. وبذلك، يحدث إنشقاق الأنا، إلى «أنا طيب» و«أنا سيِّىء»؛ ولكن الرضيع يخشى في هذه المرحلة أن يُباد من قِبَل «الموضوع السيء» المجتاف والذي يُسقط عليه نزواته العدوانية.

2 ـ بعد هذه المرحلة حوالى الشهر الرابع وحتى نهاية السنة الأولى، يسمح تنظيم أفضل لإدراكات الطفل، ويدرك الأم كشخص متمايز عنه، ويقيم علاقات بأفراد آخرين؛ ويبرز في هذه المرحلة «الموقف المهبط، المحزن» (Dépressif) الذي يبلغ ذروته في الشهر السادس تقريباً، وبعد ذلك، سوف توجُه النزوات الليبيدية والعدوانية إلى «الموضوع الكلي»، فيكون الموضوع ذاته، الأم، محبوباً ومكروهاً في الوقت ذاته.

وهكذا يختبر الطفل التجاذب الوجداني (Ambivalence) المولِّد للذنب: فهو يحب أمه الذي يحتاج إليها، والذي يكون تابعاً كلياً لها، وبما أن هذه الأم لا تشبع رغباته دائماً، فهو ينمّي تجاهها عداوة عنيفة تجعله يخشى فقدانها (فيبرز الإنهيار أو الكآبة). وهكذا تظهر ردات فعل عديدة كرغبة التعويض عن الضرر الذي يسببه لها هواماته، وفي الوقت ذاته يكفّ الأنا عن تجزئة نفسه ويتجه إلى تكامل أفضل.

ويتم تجاوز هذا الموقف حين يجتاف «الموضوع الجيد» على نحو ثابت ودائم. ولا يتم التخلي، بالنسبة لكلاين، نهائياً عن المرحلة الأولى أو الثانية اللتين تبلغان ذروتهما في الطفولة الأولى، وقد ينكص كل شخص خلال حياته إلى واحد من هذين الموقفين[1].

كانت كلاين تعطي أهمية للقلق المبكر عند الأطفال في المراحل الأولى، ولأخيلتهم اللاواعية في السنة الأولى، وكان رأيها أن قلق الأطفال وأخيلتهم يمكن إكتشافها في موقف التحويل؛ ووصفت طريقتها في التحليل في كتابها: «**التحليل النفسي للأطفال**»، وكان هدفها أن توجد منهجاً للتحليل يخص الأطفال؛ لذلك أعدّت كلاين حجرة خاصة، بسيطة الأثاث، مزودة بالألعاب البسيطة؛ وينصرف عملها إلى مراقبة الطفل وهو يختار ألعابه، والطريقة التي يتعامل بها مع الدمية؛ وتستبدل كلاين الكلمات باللعب، وهو لعب حرّ تستعيض به عن طريقة التداعي الحر؛ وتركّز فيه على أوجه القلق عند الطفل، وطرقه في الدفاع عن نفسه إزاءها. وهذا يتيح للمحلل أن يكشف نفسية الأطفال، ومعرفة أخيلتهم وهواماتهم ورغباتهم ومخاوفهم والصراعات والمشكلات التي لا يكون على وعي بها.

ومهمة المعالج هي أن يقيم علاقة خاصة بالطفل، فيمثّل دور الشخص العادي الذي يسند إليه الطفل عدداً من الأدوار، التي تمثّل علاقاته الحقيقية بالآخرين، أو تمثّل مشاعره نحوهم قد جعلتها سبباً لمشاغله وهمومه.

واستخدمت كلاين اللعب الصغيرة التي تمثل أفراد الأسرة في اللعب الإسقاطي (projection)؛ وافترضت أن اللعبة التي يلعبها الطفل في وقت معين تفسر من خلال السياق العام للعب الطفل، أي ما سبق هذا اللعب وما أعقبه في ذلك الوقت.

ويرجع المعالج في تحليلاته لأنواع الصراعات إلى نظرية التحليل النفسي، ومهمته هي أن يتفهم ما يشعر به الطفل وأن ينقل له هذا الشعور أو تلك الرغبات[2].

---

(1) فيصل عباس، علم نفس النمو، دار الفكر العربي، بيروت، 1997، ص، 133 .

(2) ميلاني كلاين، التحليل النفسي للأطفال، ترجمة عبدالغني الديدي، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1994. ص ص 24 ـ 25.

سبيتز 1887-1974 (René Spitz)

أنجز سبيتز أبحاثاً منظمة حول نمو الطفل وحاول بواسطة الملاحظة المباشرة البرهان عن صدقية بعض مفاهيم التحليل النفسي، وقدم مستخدماً التحليل الدقيق وصفاً لتنظيم الطفل علاقاته بالأشياء والأشخاص الموجودة في المحيط، وخاصة، الأم؛ وبحسب سبيتز فإن المولود الجديد يكون في حالة عدم تمييز واعتماد كلي، وهو لا يستطيع الحياة بواسطة وسائله الخاصة، وهو يتخلص من هذا الاعتماد ويصبح مستقلاً خلال عملية النمو. يعارض سبيتز ميلاني كلاين في وجود «أنا» و«أنا أعلى» عند الطفل الصغير، ذلك أن «الأنا» تنتظم بعد الشهر الثالث مع وجود إلى وجودها قبل ذلك. يعتقد سبيتز «أن التطور من الحالة الجسدية إلى الحالة النفسية هي عملية مستمرة ومتواصلة، ونواة أنماط «الأنا» النفسي يجب التفتيش عنها في الوظائف الفيزيولوجية والسلوك الجسدي»[1].

ويُعتبر سبيتز من أبرز الذين اهتموا بتأثير الحرمان على نشوء الأمراض النفسية عند الطفل، وكان الأساس في إكتشاف مظاهر (Hospitalisme) و (Dépression anaclitique): الإنهيار الذي يحصل نتيجة الإنفصال عن المحيط، وهو يؤدي إلى حالة نكوص بالإضافة إلى الأعراض الجسدية.

أكّد سبيتز وجود نموذجين من السياق يؤثران على النمو وهما: سياق النضج، الذي يوجد في الموروث البيولوجي للفرد وليس للبيئة تأثير عليه؛ وسياق النمو الذي يرتبط بعلاقة الطفل بالبيئة المحيطة؛ ويعرِّف سبيتز النضج كالآتي: «تفتح الوظائف، والأعضاء، والسلوكيات، المكتسبة وراثياً، إذن، الموروثة، الخاصة بالنوع، والتي تنبثق خلال النمو الجنيني، وتكمل بعد الولادة، وتظهر في المراحل اللاحقة للحياة»؛ أما النمو بالنسبة لِ سبيتز فهو: بروز أشكال ووظائف وسلوكيات نتيجة التفاعل بين الجسم من جهة، والبيئة والمحيط من جهة، والبيئة الداخلية والخارجية من جهة أخرى[2]. هنا

---

(1) René Spitz, De la naissance à la parole, 1965, PP. 78-79.

(2) المرجع نفسه، ص 5.

نجد تماثلاً بين هذه التعاريف، وبين تيار التحليل النفسي في تفسيره لسيكولوجية «الأنا»؛ فالنمو هنا هو عبارة عن التكيف مع الخارج والتوليف الداخلي. والتطور النفسي يتأثر بوجود منظمات تعيّن مراحل النمو، حيث تعمل الحالة النفسية في كل مرحلة حسب نظام جديد؛ أما المنظمات الثلاثة الأساسية فهي: 1 ـ الابتسام (2، 3 أشهر). 2 ـ الخوف من الوجوه الغريبة (المعروف بخوف الشهر الثامن) 3 ـ استخدام الطفل لكلمة «لا»، خلال السنة الثانية من العمر.

دونالد ڤينكوت (Donald Winnicott) 1896 ـ 1971

وظائف الأمومة، الشيء الوسيط (Objet transitionnel):

كان ڤينكوت طبيب أطفال ومحللاً نفسياً، قدّم نظرية حول الاهتمامات الأمومية الأولية[1]. في هذه النظرية أشار إلى قدرة الأم على التماهي بطفلها وتلبية حاجاته. تتطور بحسب ڤينكوت الاهتمامات الأمومية الأولية خلال مرحلة الحمل، وتستمر بعض الوقت بعد الولادة، مما يحمي الطفل من قلق الإنفصال ويمكّنه من إثراء ذاته دون صعوبة. دور الأم أساسي بالنسبة لِ فينكوت، وقد صاغ بهذا الصدد مفهوم «الأم الطيبة بشكل كافٍ»، وهو يهتم بهذا المعنى، بأن تكون الأم قادرة على عدم التسبب للطفل بصعوبات أكثر مما يستطيع إحتماله. وبناءً على ذلك فقد حدّد دور الأم بثلاثة وظائف:

1 ـ أخذ الطفل (Handling)، ويعني بها الأعمال التي تتعلق بالجسد مثل النظافة والثياب والملامسة والمداعبة.

2 ـ الحضور (Holding) أو الاستعداد لتقديم الدعم المادي الجسدي والنفسي للطفل.

3 ـ تقديم الأشياء (l'objet presenting)، وهي قدرة الأم على تقديم الأشياء للطفل في الوقت الملائم، ليس قبل ذلك ولا بعده. تتعلق بهذه الوظيفة قدرة الطفل أن يكوّن أوهاماً إيجابية حول قدرته على خلق العالم وتحويله. وفشل هذه الوظيفة قد يؤدّي إلى بناء «أنا مزيفة» (التي تتمثّل بالخوف من بروز الحاجات والرغبات) والإنصياع التام للمحيط.

بالإضافة إلى التحليل السابق، فإن إبداعات ڤينكوت ترتبط أيضاً بمفهوم «الشيء الوسيط» و«المجال الوسيط»؛ والشيء الوسيط عبارة عن أشياء حقيقية محسوسة مثل: الدب الوبري، أي لعبة من الألعاب، قطعة قماش، غطاء... أو أي شيء آخر... إلخ يحتفظ بها الطفل، ملتصقاً بها لَيْل نهار، وخاصة أثناء الإنفصال عن الأم أو حتى أثناء

---

(1) Donald Winnicott, Jeux et réalité, Paris, Gallimard, 1975.

غيابها المؤقت. هذا الشيء الوسيط (البديل) ليس جزءاً من الطفل أو شيئاً خارجياً، إنما هو شيء وسيط بين موقفين يمكّنان الطفل من الإنتقال، من وجهة نظر نظريات النمو، من الإنصهار في الأشياء مثلما كان يحدث في البداية إلى الإنفصال عنها. وهذه الأشياء، الوسيطة هي عناصر طبيعية تساعد الطفل للوصول إلى وعي ذاته وحالته الفردية.

ولقد تمّ إستقبال مفهوم «الشيء الوسيط» بحماس من قبل المعالجين النفسيين، واستخدم في بعض نظريات الإضطرابات السلوكية؛ وغياب «الأشياء الوسيطة» من حياة الطفل يدل على عدم القدرة على احتمال الإنفصال عن الأم، ويدل أيضاً على بروز الإحباطات المبكرة.

جون بولبي John Bowlby 1907 ـ 1990

التعلق: L'Attachement

ولد جون بولبي في لندن، تعلم في مدرسة متقدمة للأطفال، تلقى تدريباً في الطب والتحليل النفسي، وعمل خبيراً في منظمة الصحة العالمية (OMS).

إهتم بولبي بإضطرابات الأطفال الذين ينشأون في مؤسسات الرعاية وملاجىء الأيتام، والذين تظهر لديهم مشكلات وجدانية متنوعة بما فيها عدم القدرة على تكوين صداقات، وكذلك فقدان إنهاء العلاقات بالآخرين؛ وقد بدا له أن مثل هؤلاء الأطفال غير قادرين على الحب لإفتقادهم فرصة تكوين تعلق قوي بصورة الأم في الطفولة المبكرة. وحاول بولبي من خلال نظريتي الأيتولوجيا والتحليل النفسي أن يقدم نظرية التعلق، والتي تختلف عن التعاضد (L'étayage) في النظرية الفرويدية[1].

تقوم نظرية التعلق هذه على الحاجة الأساسية للإتصال، والتي تكلمت عنها المدرسة الهنغارية للتحليل النفسي والتي سمّتها نظرية التشبث البدائي، وقد ارتكزت على ملاحظة سلوك التعلق عند الحيوان؛ وقد وجد «هارلو» (H.F.Harlow) أن القردة الصغيرة تعبر عن حاجتها إلى الإتصال منذ الأيام الأولى للولادة، وعادة ما تُشبع الأم هذه الحاجة؛ وعندما لا تشبع هذه الحاجة، فإن الصغار تُظهر إضطرابات مهمة (إضطرابات مشابهة لما لاحظه سبيتز عند الأطفال في موقف الفصالية (Hosptilalisme)[2].

تنوجد الحاجة إلى الاتصال عند الطفل منذ الولادة، وتلبي الأم هذه الحاجة من خلال المداعبة والضم واللمس... إلخ؛ وهذا ما يؤمن للطفل الحماية بحسب بولبي؛ ومفهوم التعلق يدل على وجود نظام من السلوكيات عند الفرد، هدفها التفتيش

---

(1) John Bowlby, Attachement et perte, Paris, PUF, 1978.

(2) فايز قنطار، الأمومة: نمو العلاقة بين الأم والطفل، الكويت، عالم المعرفة، العدد (166) أكتوبر/ تشرين الأول، 1992، ص ص 66 ـ 67.

والمحافظة على التواجد قرب شخص معين[1]؛ ويستخدم الطفل كل الوسائل التي تمكّنه من الإستفادة من هذه العلاقة التي تؤمن له الحماية؛ وبالرغم من أن هذه النظرية تقلب نظرية التحليل النفسي إلاّ أنها تحتفظ منها ببعض المفاهيم وبالبعض من المنهجية؛ فوجود الحاجة إلى الإتصال والتعلق خارج الحاجة الجنسية، وسابقة لها، تضع مفاهيم التحليل النفسي المتعلق بالجنسية موضع تساؤل.

نظام التعلق:

من وجهة نظر بولبي فإن نظام التعلق يعمل في مستويات متعددة للإستثارة؛ أحياناً يشعر الطفل بحاجة مكثفة إلى أن يكون قريباً ملتصقاً بالأم، وأحياناً أخرى يكاد لا يشعر أنه في حاجة إليها؛ عندما يستخدم الصغير الأم كقاعدة أمان ينطلق منها للإستكشاف يكون مستوى نشاطه نسبياً منخفضاً، لأن الطفل يسعى إلى أن يتأكد من وجود الأم وقد يعود إليها في مناسبات، لكنه كلما كبر يستطيع أن يستكشف وأن يلعب براحة، وعلى مسافة بعيدة عنها؛ لكنه رغم ذلك فإنه يظل معرضاً للتغير السريع، ولو ألقى الصغير نظرة ووجد أنه من المتعذر عليه الوصول إليها ـ أو أكثر تهديداً من ذلك ـ وجد أنها تستعد للمغادرة، فإنه سوف يسارع في العودة إليها أيضاً إذا تخوف من حدث ما كصوت مرتفع مثلاً. في مثل هذه الظروف قد يحتاج الطفل إلى الإتصال الجسدي، وقد يحتاج إلى قدر غير قليل من إشعاره بالراحة، قبل أن يحاول مرة أخرى مغامرة الإستشكاف بعيداً عن أمه؛ ومن الجدير بالذكر أن سلوك التعلق يعتمد على متغيرات أخرى مثل حالة الطفل الجسمية، فإذا كان الطفل مريضاً، أو متعباً فإن حاجته إلى البقاء إلى جانب الأم قد تفوق رغبته في الإستكشاف.

وفي نهاية السنة الأولى يبرز متغير هام هو نموذج الشخص المتعلق به، وكيف يعمل هذا النموذج؛ ويعني ذلك أن الطفل قد بدأ يبني من خلال تفاعلاته يوماً تلو آخر، فكرة عامة عن إستجابية وإمكانية من يقوم على رعايته. لهذا، فإن الطفل الذي يبلغ عاماً، على سبيل المثال، وكوّن بعض الشكوك العامة حول إمكانية الحصول على أمه، سوف يكون قلقاً إذا ما حاول إستكشاف أي موقف جديد على مسافة من هذه الأم، وعلى العكس من ذلك لو إنتهت خبرات الطفل إلى: «أمي تحبني وسوف تكون دائماً موجودة كلما احتجت إليها»، فإنه سوف يمضي في إستكشاف العالم بمزيد من الحماس

(1) Jacqueline Bideaud et d'autres, *Ibid*, P. 137.

والشجاعة، ومع هذا فسيستمر في إلقاء النظرة الفترية للتأكد من وجود الأم، لأن نظامه في التعلق لم يكتمل بعد[1].

نظرية التطور والآباء:

قدّم بولبي وأصحاب نظرية التطور طريقاً جديداً للنظر إلى الكثير من سلوك الأطفال؛ فقبل قراءة بولبي ربما نعتبر صرخات الطفل مجرد شيء طفولي، وقد نعتبر ابتسامتهم نوعاً من الجمال، لكن بولبي يشجعنا على أن نعتبرها وغيرها من السلوكيات على أنها إسهام في بقاء الجنس البشري، الصرخات مثلها مثل نداء الإستغاثة عند الأجناس الأخرى تستدعي المساعدة الوالدية لمواجهة الصعوبات، الإبتسامات تجعل الآباء أقرب إلى أطفالهم مولّدة الحب والرعاية الأبوية؛ وهكذا نرى كيف يمكن أن يكون الأبناء مزوّدين ببرامج ذات إشارات وإيماءات تؤدي إلى الإقتراب من الأبوين وتكوين علاقة أو رابطة الحب بينهما.

ولو أننا، على سبيل المثال لم نلتفت إلى صراخ الطفل أو إبتسامته أو إشاراته الأخرى، فلن يتكوّن لديه التعلق الآمن الذي يبدو ضرورياً للغاية بالنسبة للنمو الإجتماعي. قبل أن نحاول تغيير سلوك الطفل علينا أن نفهم أولاً كيف نتبع خطة الطبيعة أو برنامجها لتحقيق النمو الصحي. إن تكوين إتجاه إيجابي نحو الطبيعة في نظر التطوريين هو الإتجاه النمائي الصحيح[2].

---

(1) Jhon Bowlby, Ibid, P. 354.

(2) فايز قنطار، تطور سلوك الاتصال عند الطفل، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1991، ص 119.

مورينو والسيكو دراما (Morino)

إبتكر مورينو أسلوب السيكو دراما، وفيه يقوم الطفل بأداء مختلف الأدوار على المسرح، بإشراف المعالج. في هذا الدور يلاحظ سلوك الطفل في عدد من المواقف المختارة، فمثلاً، قد يُطلب من الطفل أن يتخيل أنه مع شخص وهمي، وأن عليه أن يقيم علاقة به، ثم تترك الحرية التامة للطفل لتحديد ما يلي من أفعال وأقوال ومواقف وأدوار.

إن مثل هذا الموقف يقصد منه الكشف عن دلالة العلاقة الإجتماعية للطفل وأسلوبه في الاتصال بالأشخاص الآخرين[1].

وقد يدخل المعالج خلال هذا الأسلوب من اللعب متنوعاً من الموضوعات مثل العائلة، والحب، . . . إلخ؛ ويعتقد مورينو بأن الطفل يكون قادراً على التعبير عن إنفعالاته الخاصة في مواقف قريبة من الحياة اليومية؛ وهو يعتقد أيضاً أن التلقائية لها دور هام في الكشف عن ديناميكية الصراع وفهمه.

كما يعتبر أن اللعب التمثيلي، أي تمثيل مواقف إجتماعية معيَّنة بالمشاركة مع الآخرين، يؤدي إلى إحداث أثر مريح، وذلك عن طريق التعبير عن الإنفعالات الكامنة عند الشخص؛ فمن خلال اللعب التمثيلي يتعلم الطفل أن يستجيب للآخرين، بينما يكون شديد الخجل في حياته اليومية.

ومن أنشطة اللعب التي استخدمت لأغراض علاجية، طريقة الرسم بوصفه إسقاطاً للشخصية؛ وقد ذكر فرويد أن «الفن بعد الأحلام هو الطريق المؤدي إلى الأعماق»[2]؛ ففي هذا النوع من الفن يفسر المعالج الرسوم واللوحات التي يقوم بها الطفل، وما ينم عن مشاعره وإنفعالاته، أي حالة الإنفعالات من حيث شدتها وضبطها، وكذلك السلوك العام من حيث مصادر الإشباع، وإمكانية تحقيق الأهداف، والقابلية للتكيف، وعلاقة الطفل ببيئته، العلاقات الشخصية داخل العائلة وخارجها، الحاجات الأساسية، والقوى الأساسية في الشخصية.

---

(1) مليكة لويس، علم النفس الأكلينيكي، الهيئة المصرية العامة، القاهرة، 1977، الجزء الأول، ص ص 509.

(2) عن: د فيصل عباس، مرجع سابق، ص 164.

جاك لاكان (Jacques Lacan) 1901 ـ 1981

«المرحلة المرآوية» (Stade du miroir)

لم يضع جاك لاكان نظرية لنمو الطفل، إنما تحتل «المرحلة المرآوية» مركزاً أساسياً في إنتاجه كله، وتدل هذه المرحلة على فترة مهمة أو تجربة جوهرية في تكوين الفرد. كان والون وداروين قد أشارا إلى سلوك الإنسان أمام المرآة، ولكن الفضل يعود إلى لاكان في تحديد هذه المرحلة، وكونها أساسية في معرفة الهوية، وهي تعبُر في الوقت ذاته عن غموض هذه الهوية.

هذه المرحلة تمثل اكتشاف صورة الذات بمعنى صورة الجسد والهوية الذاتية. فالطفل يرى صورته ويظن أنها لإنسان آخر محاولاً الإقتراب منه؛ بهذا تختلط عنده الذات لآخر. ثم يدرك أن ما يراه يمثله، وأنه هو الذي يرى في المرآة.

ما يميِّز المرحلة المرآوية أنها تدل على بناء وتمثيل الذات، إلى جانب الأنا، وهي ترتكز على التماهي بصورة الآخرين. يرجع لاكان هذا إلى عدم نضج الطفل عند الولادة، كما لاحظ الكثير من علماء النفس. إذن فالصورة التي يراها الطفل في المرآة تساهم في نضجها. ولكن تكوين الأنا هنا لا يزال يتصف بالعلاقة المتخيلة: الصورة في المرآة، التي يتماهي بها الطفل، يظن أنها آخر، هذه العلاقة مع صورة الذات تحتوي على عناصر علاقة الفرد مع الأنا: علاقة إستلاب، علاقة متخيلة، علاقة غير مدركة.

وبتأثيرٍ رجعي، فإن تكوين الذات الموحدة تسبب في ظهور هوامات التجزئة الجسدية[1].

المرة الأولى التي تكلم فيها لاكان عن المرحلة المرآوية كانت في **المؤتمر الدولي للتحليل النفسي** الذي عقد في مارنيباد عام 1936؛ ومنذ ذلك الحين، فإن الجانب الأكبر من أعماله كان يلقى في المؤتمرات التي تقدم إلى الهيئات المتخصصة.

---

(1) Jacques Lacan, Le stade du miroir comme formateur de la fonction du je, écrits, Paris, seuil, 1966, PP. 93-94.

تأتي المرحلة المرآوية في حياة الفرد الإنساني ما بين الستة أشهر والسنة والنصف. وهي الفترة التي يتمكّن فيها الفرد للمرة الأولى من تصور نفسه باعتباره كياناً متناسقاً يتحكم في ذاته بالرغم من إكتمال سيطرته على نشاطه الجسماني. هذه الصورة يستطيع الحصول عليها بشكل مجسد عندما يرى صورته في المرآة[1]:

«إن هذا التقبل الفرح من قبل الطفل في مرحلة الرضاعة لصورته المرآوية بينما لا يزال غارقاً في عجزه الحركي واعتماده على الرعاية والرضاعة، يبدو أنه يكشف في موقف مثالي الوضع الرمزي الذي تترسب فيه الأنا في شكلها الأولي، قبل أن تتموضع في جدلية التماهي مع الآخر وقبل أن تعيد لها اللغة في شكلها الشمولي وظيفتها باعتبارها ذاتاً»[2].

يتضح مما سبق أن دراسة لاكان للمرحلة المرآوية تتجاوز حدود سيكولوجية الطفل إلى حد بعيد في سعيها نحو إثبات صحتها؛ إذ نجد نظرية للغة ونظرية للإدراك المتبادل بين الأشخاص قد بدأتا بالتشكل؛ كذلك نرى أن مستوى آخر من التجربة قد بدأ بالظهور في مقابل مستوى التماهيات الموهومة التي تبدأها لحظة الرؤية البصرية. من إعتراضات لاكان على التحليل النفسي: فإذا لم تكن الأنا شيئاً أكثر من ترسب موهوم فما أضعف تفسير دعاة سيكولوجية الأنا لمهمة تطوير تلك الذاتية الشبحية وإعطائها صفة الثبات والاستقرار[3].

يقول لاكان في هذا الصدد أيضاً: «الخيالي ينمو من خبرة الطفل المستمدة من الأنا الناظرة عنده، ويمتد إلى خبرة الراشد المستمدة من الآخرين ومن العالم الخارجي: وحيثما وجد التطابق الزائف ـ داخل الذات أو بين ذات وأخرى، أو بين ذات وشيء ـ فإن الخيالي يسود؛ ومع أن النظامين يختلفان ويتعارضان إلاّ أن الرمزي يمتد نحو الخيالي وينظمه ويعطيه إتجاهاً خاصاً به؛ والثوابت الزائفة في الخيالي تفضحها السلسلة الدالة وتجبرها على الحركة[4].

---

(1) جون ستروك، البنيوية وما بعدها، ترجمة محمد عصفور، الكويت، عالم المعرفة، العدد 206، فبراير/ شباط، 1996، ص ص 167.

(2) Jacques Lacan, Ibid.

(3) مالكولم بوي، البنيوية وما بعدها، ص 169.

(4) Jacques Lacan, Ibid.

ديديه أنزيو (Didier Amzieu)

الأنا ـ الجلد Le moi - peau

لم يكن نمو الطفل من اهتمامات أنزيو، كما أنه لم يكن محللاً نفسياً، ولكنه «اخترع» مفهوماً ضمن نظرية التحليل النفسي، وهذا المفهوم فريد من نوعه وقد كانت له تطبيقات مهمة في العيادات النفسية وهو: أنا ـ الجلد (le moi - Jeu)؛ وهذا المفهوم لا يدل على مرحلة معينة في النمو، بل دعوى حيث يمكن أن يكون له دور في نمو الطفل وتطوره النفسي وإستجاباته بعد ذلك في بعض المواقف.

الأنا ـ الجلد كما يقول أنزيو: «أعني به تصوير يستخدمه الطفل في المراحل المبكرة من نموه من أجل أن يمثّل نفسه كأنا، وهو يشمل المحتويات النفسية إنطلاقاً من تجربته المتعلقة بسطح الجسم؛ وهذا يقابل اللحظة التي تتميز بها الأنا النفسية عن الأنا الجسمانية على المستوى الإدراكي (العقلي) ولكنها تبقى غير واضحة على مستوى الصورة»[1].

تفترض أنا ـ الجلد الإسناد إلى الجلد حيث يكون معنياً في الحالة المازوشية، وحدود الاختلاف بين المَرضي (الباتولوجي) والنرجسية وبعض الاضطرابات النفسية ـ الجسدية. إن إشتقاق هذا المفهوم لم يمنع من أن يبرهن عن صحته في العيادات النفسية، وكذلك في أبحاث النظريات التطورية (الايتولوجية)، وفي مفاهيم بولبي عن التعلق، ونجده أيضاً عند المحلل النفسي بيك (E. Bick) (الجلد العضلي الثاني، la seconde peau musculaire) وبيون وڤينكوت.

جدّدت مسألة أنا ـ الجلد طرح موضوع صورة الذات والنرجسية.

توازي أنا ـ الجلد الأنا الأصيلة حيث دورها دائم خلال وجود الفرد؛ هو إذن عنصر أساسي من التنظيم النفسي وليس مرحلة.

---

(1) Didier Anzieu, Le moi-peau, 1985, P. 39.

وينسب أنزيو إلى الأنا ـ الجلد عدة وظائف: دعم الأنا وهي تقابل (Holding) الحضور عند ڤينكوت. وظيفة الاشتمال وحامي ـ الاستثارة (الحماية من المثيرات الخارجية). الوظيفة التفردية، تحمل إلى الذات الشعور بالفرادة. وظيفة التفاعل الحواسي (الإتصال بين مختلف الحواس). وظيفة السطح المساند للإثارة الجنسية من ضمنها الآثار على الجسد، ومن ضمنها ذاكرة الجلد. أخيراً وظيفة التدمير الذاتي للجلد وللأنا.

تقابل هذه الوظائف الترجمة النفسية لخصائص النسيج الجلدي. أنا ـ الجلد تؤلف عنصراً أساسياً للتمايز بإمكانه أن يلعب دوراً مهماً في نمو الطفل والوظيفة النفسية للراشد. وقد برهن نجاح أنا ـ الجلد في الحقل العيادي عن مصداقية هذا المفهوم، سواء تعلق الأمر بمواقف تطال الجلد (الأمراض النفس ـ جسدية، التدمير الذاتي، إضطراب المازوشية)، أو ظواهر صورة الذات، الإنفصال أو القدرة على الصراع ضد بعض أشكال الاكتئاب (اكتئاب الإدخال والتفريغ والتقطيع).

الفصل الثالث

الحمل والمرحلة الجنينية

أصبح إنجاب طفل اليوم يتعلق بقرار الزوجين وبرغبتهما، ويكمن وراء هذا التطور التقدم العلمي والطبي الذي سمح بمعرفة دقيقة لكيفية عمل الجسم ووظائف الأعضاء. ساهمت في هذا التطور أيضاً علوم عديدة منها البيولوجيا والفيزيولوجيا الحديثة وعلم النفس والايتولوجيا (علم دراسة العادات).

ولن نُهمل ما قدمه التصوير الصوتي وانتشاره في مجال الحمل ومعرفة الجنين وخصائصه، ومساهمته في تغيير مفهوم الحمل بالنسبة للأم وعلى حدٍّ سواء للأب.

مكّن التقدم الهائل في مجال العلوم الطبية وعلوم الوراثة من المعرفة الدقيقة لكيفية نشوء الإنسان ولكيفية نموه وتطوره وخصائصه وصفاته.

لكن المرأة العربية لا تزال تواجه الكثير من المشكلات والهموم حين يتعلق الأمر بالحمل والولادة، منها ما هو متعلق بالعادات والقيم والمفاهيم السائدة وموقف الرجل، ومنها ما يتعلق بوضع المرأة ذاتها كعاملة التي تنشد الإنجاز وتحقيق الذات في ميدان العمل، والصراعات التي تمر بها وخصوصاً في مجتمعاتنا العربية التي تزخر بالمتناقضات، ويزيد من أهمية الموضوع ازدياد أعداد النساء العاملات، سواء أكان لأسباب اقتصادية أو اجتماعية أو ذاتية، ولكن تبقى «الأمومة» كمفهوم وكشعور نقطة إنطلاق إلى مواضيع أخرى عديدة.

1 ـ مرحلة ما قبل الميلاد:

تستغرق مرحلة ما قبل الميلاد التي تمتد من لحظة الإخصاب حتى لحظة الميلاد، أي مدة الحمل ما بين 250 ـ 290 يوماً، ومتوسطها حوالى 280 يوماً؛ وقد قسم علماء الأجنة تطور الجنين إلى ثلاث مراحل:

ـ المرحلة الأولى: مرحلة الخلية أو الإخصاب أو البويضة.

ـ المرحلة الثانية: مرحلة الجنين الخلوي.

ـ المرحلة الثالثة: المرحلة الجنينية.

ولقد اهتم العلماء بدراسة النمو في مرحلة ما قبل الميلاد واعتمدوا في دراستهم على الدراسات الإكلينيكية للأجنة الذين يولدون قبل إكتمال نموهم أو نتيجة الإجهاض أو بواسطة الصور الصوتية.

وقد توصلوا إلى كثير من الحقائق المتعلقة بالنمو في هذه المرحلة.

تبدأ حياة الجنين منذ اللحظة التي يتم فيها تخصيب بويضة الأم - التي ينتجها المبيض، حيث يحتوي المبيضان من 300000 إلى 400000 بويضة التي تتكون عند الجنين الأنثى في الشهر السابع من الحمل التي يمكن تلقيحها في مرحلة النضج حيث يعطي المبيض بالتناوب بين المبيضين كل شهر بويضة قابلة للتخصيب تتألف من 23 كروموزم أو صبغية[1] - بإحدى الخلايا المنوية للأب - حيث تصنع الخصيتان هذه الخلايا كل 120 يوماً، وتظل الحيوانات المنوية حية داخل جسم المرأة من 48 إلى 72 ساعة وتنتهي حياتها خلال ساعات في الخارج، وينتج جسم الرجل عدة مليارات من الحيوانات المنوية التي يتألف كل منها من 23 صبغية أو كروموزم - وهي عبارة عن خلايا حية تحمل المورثات أو الجينات، بعد ذلك تتحد الخليتان مكونتين خلية كاملة بمجموع 46 صبغية أو كروموزم (23 زوجاً) تتكاثر بالانقسام الذاتي غير المباشر إلى خليتين، ثم إلى أربع، ثم ثمان ثم 16، وكل صبغية فيها 30000 زوج أو أكثر من المورثات. بعد عملية التكاثر بالإنقسام بأربعة أيام تتحول البويضة إلى جنين.

منذ لحظة لقاح البويضة بواسطة حيوان منوي تتحدد سمات نوع الجنين. منذ هذه اللحظة تتحدد الصفات الوراثية للجنين؛ فهو ليس فقط بداية لتشكُل الفرد الإنساني، إنما يحمل صفات خاصة موروثة من كلا الوالدين، فهما يعطونه ما يحملانه من صفات إيجابية وأحياناً سلبية ومرضية أيضاً.

ولقد اهتم علماء النفس بدراسة الكائن البشري منذ تكوينه وليس منذ ميلاده، أي طيلة التسعة أشهر من الحمل (من الإخصاب إلى الميلاد).

---

(1) Plusieurs auteurs, *Larousse des parents*, Larousse, Paris, 1996.

ومن المفيد أن نذكر أنه يجب تحقيق أفضل الظروف للنمو منذ اللحظة الأولى للإخصاب، حيث يتم إندماج الحيوان المنوي في البويضة، ليتشكّل منها بويضة ملقحة يتكّون منها كائن بشري.

عندما يصل الحيوان المنوي إلى البويضة يخترق الغلاف الخارجي لها فيتغير سطح البويضة ويمنع دخول الحيوانات المنوية الأخرى، وتلتصق نواة الحيوان المنوي بنواة البويضة، وتتم عملية الإخصاب خلال ثلاثة أيام من الجماع، ويتحدد جنس الجنين بناءً على موروث الحيوان المنوي، وهذا يعني أن الجنين يصبح مبرمجاً ليكون ذكراً أو أنثى منذ لحظة التلقيح.

بعد تلقيحها تنزل البويضة في قناة فالوب (Fallope) إلى الرحم، وبعد حوالى الأسبوعين من الإخصاب تتعلق العلقة بجدار الرحم تغلفها المشيمة ويتكوّن الجسم مغلفاً بمادة سائلة للوقاية والحماية ويحمل الحبل السري الغذاء والأوكسجين إلى الجنين؛ وتتمايز الخلايا ويصبح بعضها خلايا عصبية وبعضها خلايا عظمية وبعضها الآخر خلايا عضلية، ويتم توافق الجنين مع بيئته داخل الرحم.

وفي عملية النمو هذه يمرّ الجنين بمراحل مختلفة ومعقدة.

سنرى في ما يلي كيف يتطور الجنين من الشهر الأول إلى الشهر التاسع حتى يصبح كائناً قادراً على الحياة خارج الرحم.

ـ الشهر الأول:

تمر عدة أسابيع قبل أن يصبح للجنين وجه وقلب وأطراف، ويكون قرصاً ($\frac{1}{2}$ من المليمتر)، والخلايا التي تكوّن هذا القرص ستنقسم إلى ثلاث طبقات ومنها ستتكون أعضاء الجسم:

1 ـ الطبقة الخارجية (Ectoderme): وتكوّن الجلد والشعر والأظافر والجهاز العصبي والنخاع الشوكي والأعصاب.

2 ـ الطبقة الوسطى (Mesoderme): وتكوّن العضلات والهيكل العظمي والجهاز البولي والتناسلي، القلب والجهاز الدموي والأعضاء التي تكوّن الدم.

3 ـ الطبقة الداخلية (Endoderme): وتكوّن الغشاء المخاطي والرئتين والجهاز الهضمي والغدد والكبد.

وفي نهاية الشهر الأول يبلغ طول الجنين 5 ملم[1].

ـ الشهر الثاني:

تكوّن خلال الأربعة أسابيع هذه باقي الأعضاء وهي:

ـ ظهور الأطراف العليا ثم الأطراف السفلى ويرتسم الوجه.

ـ نمو الجهاز العصبي والجهاز الدموي والبولي والأمعاء ويتكوّن القلب.

في نهاية الشهر الثاني يبلغ طول الجنين 3 سم ووزنه 11 غراماً، ويتصف بكامل الصفات الإنسانية، ويكون الإحساس بالألم ضعيفاً والإحساس بالحرارة أكثر من الإحساس بالألم.

ـ الشهر الثالث:

تتحدد في بداية الشهر الثالث الأعضاء التناسلية الذكرية أو الأنثوية.

تنمو الحبال الصوتية.

تنمو الأطراف والكبد.

تبدأ الكليتان بالعمل.

نمو بدايات الأسنان.

تواصل العضلات والعظام نموها.

بالإمكان سماع دقات القلب بواسطة سماعة الطبيب أو الموجات ما فوق الصوتية (ultrasound).

يتحرك الجنين ولكن الأم لا تشعر بذلك.

يبلغ طول الجنين في نهاية الشهر الثالث 10 سم ووزنه 45 غراماً.

ـ الشهر الرابع:

تنمو الأجزاء السفلى بسرعة.

يستقيم الظهر.

---

(1) Laurence Pernoud, J'attends un enfant, Pierre Horay, Paris, 2000.

تنمو اليدان والقدمان.

يزداد نشاط الأفعال المنعكسة.

- الشهر الخامس:

تشعر الأم خلال هذا الشهر بحركة الجنين.

تزداد حركة البلع عند الجنين.

يزداد نمو الرئتين وتبدأ عملية التنفس ببطء.

يزداد الشعر كثافة وتنمو الأظافر.

يبلغ طول الجنين 30 سم ووزنه 500 غرام.

- الشهر السادس:

الشهر السادس هو شهر الحركة، حيث يمارس الجنين الطاقة التي يملكها فهو يقوم بـ 20 إلى 60 حركة خلال نصف ساعة بالذراعين والأطراف السفلى وبالجزء الأعلى من الجسم.

معظم الأجنة أكثر حركة في المساء.

تتأثر الحركة بمدة الحمل فهي الأعلى بين 22 و38 أسبوعاً وتتناقص في الأسبوعين أو الأسابيع التي تسبق الولادة.

تتوقف حركة الجنين على حالة الأم النفسية والجسدية.

يزداد نمو الدماغ ويتعقد خلال الشهر السادس.

يتحدد الحاجبان والأنف والأذنان والعنق.

تظهر بداية الأسنان النهائية.

ينام الجنين ويستيقظ؛ إذ ينام من 16 إلى 20 ساعة.

في نهاية الشهر السادس يبلغ طول الجنين 31 سم ووزنه 1000 غرام (كلغ واحد).

إذا ولد الجنين في الشهر السادس فلديه إمكانات العيش، وتسمى هذه الولادة بالولادة المبتسرة (الناقصة النضج) ولكن يبقى أن الكثير منهم لا يستطيعون مواصلة الحياة بالرغم من التقدم الطبي في هذا المجال.

- الشهر السابع: يقظة الحواس.

تؤكد الأبحاث على نشاط الحواس في الشهر السابع.

تلاحظ الحامل أن الجنين يتأثر بالضجيج وبالموسيقى أو ببعض العوامل الخارجية، وبيّنت الأبحاث الفرنسية أن الأجنة يستسيغون موسيقى موزار ويضطربون لموسيقى بيتهوفهن وبرامس.

يستطيع الطفل في الشهر السابع أن يسمع صوت الأم أو صوت الأب والأخوة والأخوات، وفي إحدى التجارب تبيّن أن الأب الذي يقول للجنين بعض الكلمات وإذا رددها له بعد الولادة فإنها تؤدي إلى حالة من الهدوء إذا كان المولود مضطرباً أو باكياً.

وقد بيّنت الدراسات أيضاً أن الجنين يتحرك بقوة عندما نسلط ضوءاً قوياً على بطن الأم، فهل هذا معناه أن الطفل يرى أيضاً؟[1].

تبدأ عند الجنين حركة المص والكثير من الأجنة يمصون أصبعهم.

يزن الجنين في نهاية الشهر السابع 1700 غرام ويبلغ طوله 40 سم.

إذا ولد الجنين في نهاية الشهر السابع فإن له الحظ الكبير في الحياة ولكنه غير قادر على التكيف مع المحيط الخارجي.

الشهر الثامن:

تكتمل كل أعضاء الجسم وإمكاناتها الوظيفية وخصوصاً المعدة والأمعاء والكُلى، وبعضها الآخر لم يكتمل بعد مثل الرئتين والكبد، وهذا ما يفسر مشكلات الأطفال الخدج.

وتتراوح دقات قلب الجنين بين 120 و140 في الدقيقة الواحدة.

يتكوّن الشحم الذي يعدل طبقات الجلد ويعدل حدوده وشكله ويختفي اللون الأحمر ليحل محله اللون الزهري.

يتخذ الجنين وضعية الولادة، بحيث تكون مؤخرته في قعر الرحم ورأسه في أسفل الرحم، ولكن هناك بعض الاستثناءات.

يزن الجنين في نهاية الشهر الثامن 2400 غرام ويبلغ طوله 45 سم.

---

(1) معصومة أحمد إبراهيم ومريم سليم وآخرون، علم نفس النمو، الكويت، 2000.

وفي حال ولادة الجنين سيكون له 95٪ من الحظ في الحياة دونما مشاكل.

ـ الشهر التاسع:

يخصص الجنين الأسابيع الأخيرة لتخزين الطاقة والوزن، يزداد وزنه من 20 إلى 30 غراماً في اليوم الواحد.

يمارس الجنين حركته وليس من المستبعد أن تتباطأ الحركة في الأسبوعين اللذين يسبقان الولادة بسبب ضيق المكان.

يكون الجنين في نهاية الشهر التاسع مستعداً للولادة وهو يزن بين 3000 إلى 3200 غرام في المتوسط ويبلغ طوله 50 سم ويستطيع مواجهة العالم الخارجي دون مشكلات.

وبعد الولادة تحدث تغييرات فسيولوجية مثل انخفاض درجة حرارة الجسم والإسهال حتى يستطيع الطفل التكيف مع العالم الخارجي دونما مشكلات. كما أن المولود الجديد يستجيب للحرارة والجوع والعطش عن طريق أفعال منعكسة بسيطة.

2 ـ العوامل المؤثرة في النمو:

تتأثر عملية النمو في مظاهره المختلفة بعوامل متعددة وهي العوامل الوراثية والعوامل البيئية.

ويختلف معدل النمو من مظهر إلى آخر؛ فهناك نوعان من النمو: النمو المطلق، مثل خلايا الدم والعظام والكبد. والنوع الثاني، ويطلق عليه النمو النسبي مثل نمو خلايا المخ والرئتين؛ كما أن عملية النمو تتم عن طريق إتجاهين مختلفين: الإتجاه الأول، ويطلق عليه الإتجاه الطولي من الرأس إلى القدمين حيث يتجه النمو في تطوره العضوي والوظيفي من الرأس ثم إلى الأجزاء العليا من الجسم ثم السفلى (القدمين)؛ وهكذا فإن الأجهزة الحيوية المهمة تنمو وتتقدم قبل الأجهزة الأقل أهمية.

الإتجاه الآخر، يعرف بالإتجاه المستعرض (من القريب إلى البعيد)، حيث يتجه النمو في تطوره العضوي والوظيفي من الجذع إلى الأطراف؛ فالسيطرة تتدرج من الذراعين إلى اليدين ثم إلى الأصابع، والنمو المستعرض يشمل أيضاً الخلايا المختلفة داخل الجسم، فمثلاً، إذا أصيبت إحدى الخلايا، فإن الخلايا البعيدة تقوم بدور الخلايا الميتة.

أ ـ الوراثة:

تتحدد وراثة الجنين منذ لحظة الإخصاب، أي عند التقاء الحيوان المنوي للأب بالبويضة الأنثوية للأم. وعملية الانتقال الوراثي عند الإنسان تعتمد على أساس احتواء كل خلية على 46 كروموزماً (23 كروموزماً من الأب و23 كروموزماً من الأم) وتحمل الكروموزومات الجينات وهي المادة الحاملة للصفات الوراثية؛ وبعض هذه الجينات فعّال وتعرف بالجينات السائدة ومن صفاتها (لون الجلد الأسمر، الشعر الأجعد، عمى الألوان عند الرجال، لون العيون البني، قصر القامة، فصائل الدم) أما الجينات الحيادية أو المتنحية فمن صفاتها (لون الجلد الأبيض، الشعر الأحمر، الشعر الناعم، العيون الزرقاء أو الرمادية، فصيلة الدم «O»، عمى الألوان عند النساء)[1].

إن عدد الكروموزومات الـ 46، أحدهما يعرف بالكروموزوم الجنسي أو (النوع)؛ فالذي تحمله الأنثى يتكون من xx أما الزوج الجنسي عند الذكر فهو xy؛ فعند اتحاد الحيوان المنوي الذكري الذي يحمل الكروموزوم y مع البويضة ينتج عن ذلك جنيناً ذكراً يحملxy، أما إذا اتحد الحيوان المنوي الذكري الذي يحمل النوع x مع البويضة فإنه ينتج جنيناً أنثى xx، عندها تتم عملية التلقيح فتتكوّن خلية ملقحة تسمى الزيجوت (Zygote)؛ وهذه الخلية هي أولى مراحل تكوين الجنين وتتكوّن الكروموزومات الباقية وعددها 22 من الأب و22 من الأم وتسمى الكروموزومات التكوينية والتي تحمل الصفات الجسمية (طول، قصر، لون الشعر، شكل الوجه، لون العينين، حدة البصر، لون البشرة، فصيلة الدم، إفرازات الغدد وغيرها من الخصائص والصفات الموروثة)[2].

وقد يحدث شذوذ في توزيع الكروموزومات إما بالزيادة أو بالنقصان فيؤدي إلى حدوث شذوذ في كيان الطفل الجسمي والعقلي ويظهر عنده العديد من الأمراض الوراثية.

1 ـ اضطرابات المناعة: العامل الريزيسي:

هو نتيجة عدم توافق دم الأم ودم الجنين نتيجة العامل الريزيسي (RH)؛ وتشير التقارير الطبية إلى أن حوالي 6٪ من وفيات الأجنة في مراحلها الأولى ناتجة عن عدم

---

(1) معصومة أحمد إبراهيم ومريم سليم. مرجع سابق.

(2) عبدالرحمن سليمان، نمو الإنسان من الطفولة إلى المراهقة، مكتبة زهراء الشرق، جامعة الإسكندرية، 1997.

توافق دم الأم ومجموعة دم طفلها، على سبيل المثال هناك احتمال عدم توافق بين أم مجموعة دمها O وطفلها إذا كان الأب يحمل دم AB، حيث يبدأ دم الأم بتكوين أجسام مضادة لدم الطفل تتسرب من خلال المشيمة وتؤدي إلى إنحلال كريات الدم الحمراء، وبالتالي قد يولد الطفل ميتاً أو مصاباً بالاصفرار بالإضافة إلى أمراض وعاهات أخرى مثل الشلل والتخلف العقلي.

ونذكر هنا أن علاج الإضطرابات عند الجنين الناتجة عن عدم إئتلاف الدم عند الزوجين ريزوس (+) للرجل وريزوس (-) للمرأة، والتي تحصل في الحمل الثاني أو الثالث وما يليهما يتم في مستشفيات مجهزة لإمداد الجنين بالدم المناسب أو لاستبدال دمه المريض بدم آخر سليم.

وقد يلجأ الأطباء إلى إيصال دم من فئة الريزوس السلبي إلى الجنين مرتين أثناء الحمل إذا ما دعت الضرورة، المرة الأولى في الشهر الخامس أو السادس، والمرة الثانية قبل أواخر الحمل أي في الشهر الثامن، وعند الولادة يفحص دم المولود مجدداً فإذا اتضح أنه يحتاج إلى دم نقي، أُسعف في الحال للمرة الثالثة والأخيرة.

2 ـ سيلان الدم **Hemophilia** الناعور:

إن الفرد الجديد في كل نوع يرث عن أهله صفات النوع، وهي الصفات التي تؤهله للحياة، إلاّ أنه قد يرث أيضاً الصفات المرضية والتي تكون أحياناً قاتلة، وأحياناً يستطيع الحياة بالرغم من وجود هذه الصفات المرضية، وتنقل الصفة المرضية عن طريق الجينات والتي تكون على نوعين: جينات مسيطرة، وتحدث المرض في حال انتقالها مزدوجة أي أنها اكتسبت من كلا الزوجين، وبعض الأمراض تنتقل عن طريق الكروموزم x فتكون مستترة عند الأم وظاهرة عند الأطفال الذكور، أما البنات فيحملن الجينات المريضة دون أن يصبن بالمرض، ومن هذه الأمراض سيلان الدم، ويسببه جين يحمله الكروموزوم (x)، وتكون في العادة المرأة حاملة هذا الجين فتعطيه للأولاد الذكور فيصابون به، أما البنات فيحملن المرض إذا كانت الأم حاملة المرض على كروموزم واحد أي على (x) واحد من (xx)، نصف الأطفال الذكور يصابون بالمرض، ونصف البنات يحملن المرض. أما إذا كانت الفتاة مريضة، وهي حالة نادرة، إذ في هذه الحالة لا يسمح لها بالزواج، وإذا تزوجت فيصاب بالمرض كل أطفالها الذكور وتحمله الإناث جميعاً.

وهذا المرض يظهر على شكل سيلان الدم ونزيف إما إلى الخارج أو نزيف داخلي.

ويعلّمنا الطب أن هناك أكثر من فئة مرض متنح نذكر منها مرض ويلسون؛ وهو عبارة عن تلف تدريجي في بؤبؤ العين، ومرض تيساخ وهو عبارة عن ضعف عقلي وراثي عائلي إلى جانب العمى، والبرص الوراثي وهو عبارة عن عدم تكوين الجلد والشعر والعينين بشكل طبيعي.

3 ـ **أمراض الجهاز العصبي والعضلي:**

يتمثل في وهن العضلات والشلل العضلي. في هذه الحالة تكون الأعصاب سليمة، ولكن العضلات تحتوي على مادة تمنعها من التقلص بقوة والانشداد لفترة طويلة، فيصاب المريض بالوهن العضلي، ويصل إلى الشلل، ويصيبه الإمساك الشديد أو ضيق التنفس وقد يموت بالاختناق إما لتوقف النفس أو الاختناق بالأطعمة، وتبدأ علامات المرض في الطفولة، وأحياناً أخرى في المراهقة، ويزداد المرض خطورة حتى الموت، ويمكن مساعدة المريض بواسطة حقن خاصة.

وفي مرحلة متقدمة من المرض بالإمكان مساعدة المريض عن طريق جهاز تنفسي اصطناعي، وتكون المرأة حاملة المرض، وينتقل بالوراثة بالطريقة ذاتها التي ينتقل بها سيلان الدم.

وتظهر العاهات عند الولادة بمعدل حالة واحدة كل ثلاثين ولادة بحسب إحصاءات طبية حديثة، ويهلك المصابون ما بين الشهر والسنة الخامسة عشرة من عمرهم أو يتعرضون للموت المبكر أكثر من سواهم، ويعتقد الأطباء بأن هناك أملاً كبيراً لعلاجها أو على الأقل لشفاء بعضها، إلاّ أن تشخيص هذه الحالات لا بدّ أن يجري سريعاً كي تتخذ الإجراءات لمنع حدوثها[1].

4 ـ **متلازمة الداون Down's syndrome:**

إذا تخطت الحامل سن الأربعين من عمرها، فقد تتضاعف نسبة إنجابها لأطفال مصابين بمتلازمة الداون، كذلك الأمر بالنسبة للرجل، إنما بشكل أقل، ويولد طفل مصاب بمتلازمة الداون من بين 350 طفلاً فوق سن 35 سنة للمرأة، بينما يولد طفل واحد يحمل المرض من بين 800 طفل يولدون من أمهات من أعمار مختلفة، والنسبة تكون 0,01٪ بينما تصل 2,1٪ بعد سن الخامسة والثلاثين.

---

(1) Dr P. Morand de Jouffrey, L'enfant, Marabout, Paris, 1997.

وتحدث متلازمة الداون نتيجة تغيرات في الغدد الصماء، وهو مرتبط كما قلنا سابقاً بكبر سن الأم، وبطء إستجابة البويضة للإخصاب أو حالة تعرض الأم للتسمم بفعل الفيروسات والإشعاعات.

ومن الصفات المميزة لهذا الطفل التخلف العقلي وقصر القامة والعاهات الخلقية في القلب، الشفة الأرنبية، التواءات القدم، خلع الفخذ.

يصاب الطفل بهذا المرض نتيجة التقاء 3 صبغيات مع زوج واحد من الصبغيات ويكون بالتالي 47 صبغية بدلاً من 46 صبغية، (الشكل 1)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX
XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX	XX
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
XX	XX	XXX	= 47 صبغية						
21	22	23							

أي أن الصبغية 21 تنقسم إلى ثلاث صبغيات بدلاً من اثنتين.

5 ـ أعراض كلاينفتر Klinefinter Factor:

وهو ينتج عن انقسام زوج من الكروموزومات الجنسية فتظهر الخلية المخصبة محتوية على كروموزم (x) زائدة في الخلية فتظهر الخلية yxx فيكون الجنين ذكراً تظهر لديه الخصائص الجنسية الذكرية بالإضافة إلى الخصائص الأنثوية؛ ومن أعراض هذا المرض انكماش وصغر الخصيتين لعدم اكتمال وظيفتهما، وأيضاً طول مفرط في الساقين وليس في الذراعين؛ أما عن الخصائص الأنثوية فتظهر في شكل انحناءات بدنية ونمو غددي يؤثر على كبر الثديين عند الفرد فيكون المصاب عقيماً وغالباً ما يكون متأخر عقلياً.

وتحدث هذه الأعراض بنسبة أكبر بين ولادات النساء الأكبر سناً.

6 ـ متلازمة تيرنر Turner's Syndrome:

اكتشفه هنري تيرنر أخصائي غدد أميركي، ويحدث نتيجة غياب كروموزم x فنجد في الخلايا 45 كروموزماً وكروموزماً x واحداً، ويكون تركيبه الجيني x، وهو نتيجة عدم حدوث الانقسام الصحيح في الكروموزومات.

ويصيب هذا المرض في العادة الإناث، ومن أعراضه غياب العادة الشهرية مصحوباً بالقزامة مع قصر في الأصابع، عدم اكتمال الأعضاء التناسلية الخارجية وظهور الشذوذ في مكان الأذن وشكل الأنف مع ازدياد نسبة الإصابة بعمى الألوان.

7 ـ التلاسيميا بنوعيها الفاوبيتا:

وهي عبارة عن فقر دم حاد تقلل من قدرة الدم على توصيل الأوكسجين الكافي إلى الجنين مما يسبب الإجهاض أو الموت بعد الولادة؛ وفي حالات أخرى يعيش الطفل ومعه المرض ويكون بحاجة إلى عناية خاصة؛ ولتشخيص التلاسيميا يعمل الأطباء على دراسة غلوبينات الحامض النووي المنقوص الأوكسجين للتأكد من اضطرابات هذا الحامض المتعلق بجينات المرض.

2 ـ العوامل البيئية المؤثرة على النمو الطبيعي للجنين:

ويقصد بالبيئة جميع العوامل الخارجية التي تؤثر في الجنين من بدء تكوينه أي من اللحظة التي يتم فيها التلقيح. وإذا تأملنا في بيئة الجنين وجدناها متنوعة، فالإنسان نتاج تفاعلات لا تعد ولا تحصى تتم بين تركيبه الوراثي وعوامل البيئة.

1 ـ الغذاء:

تؤثر التغذية الجيدة للأم تأثيراً هاماً على الجنين، فالجنين ينمو بسرعة، وهو بذلك يحتاج إلى الغذاء الذي يساعده على تكوين أنسجة جسمه وخلاياه ونموها نمواً صحيحاً؛ فحاجته إلى العناصر التي تبني الجسم كالبروتين والكربوهيدرات والمعادن كالبوتاسيوم والصوديوم والحديد، والماء عن طريق المشيمة، أكثر من حاجة الإنسان البالغ إليها.

والجدير بالذكر أن أبحاثاً عدة قد أجريت في الآونة الأخيرة تبيّن منها ارتباط التغذية بسلامة النمو العقلي والصحي لا سيما في فترة التكوين.

والحمل مرحلة طبيعية تمر بها المرأة وتتطلب رعاية صحية وتغذوية خاصة لتتمكن من تكملة فترة الحمل بأمان[1].

---

(1) زمزم الموسى، محاضرات في التغذية، مركز الطفولة والأمومة، الكويت، 1996.

يحدث كثير من التغيرات الفسيولوجية والهرمونية خلال فترة الحمل، وهذه التغيرات تؤثر في الاحتياجات الغذائية للمرأة فتزيد كمية البلازما وكريات الدم الحمراء لتوفير كمية دم أكبر لحمل العناصر الغذائية للجنين عن طريق المشيمة، كذلك نقل الفضلات بعيداً عن الجنين وزيادة حجم الرحم والثدي وتخزين دهون تستخدم لاحقاً في توفير طاقة لعملية إنتاج الحليب لإرضاع الطفل؛ لذلك تزيد الاحتياجات الغذائية للحامل عن المرأة غير الحامل[1].

يزيد وزن الحامل من 1 ـ 2 كلغ في الأشهر الثلاث الأولى من الحمل ثم يزيد وزنها من 350 ـ 450 غراماً في الأسبوع في باقي شهور الحمل وتبلغ الزيادة في الوزن الطبيعي منذ بداية الحمل حوالى 12 كيلوغراماً، ويزيد على ذلك للمرأة التي يكون وزنها أقل من الطبيعي عند بداية الحمل (حوالي 10 كلغ) إذا كانت بدينة الجسم عند بداية الحمل.

وتُنصح الحامل بعدم الإكثار من شرب المنبهات مثل الشاي والقهوة لضررها على صحة الجنين وكذلك الامتناع عن التدخين.

كما توصى الحامل بشرب 4 ـ 5 أكواب من الحليب أو بدائله للحصول على كفايتها من الكالسيوم والفوسفور والفيتامينات وخصوصاً مجموعة الفيتامينات (A,B,D,E) نظراً لأن نقص الغذاء يؤدي إلى ندرة الأوكسجين في دم الحامل[2].

كذلك يتعيّن على الحامل الاهتمام براحتها النفسية والجسدية.

وتقسم المواد الغذائية إلى أنواع كل نوع يؤدي دوره في البناء أو الطاقة أو الوقاية من الأمراض، وهي على النحو التالي:

أ ـ المواد البنائية:

مثل البروتينات التي تدخل في بناء أنسجة الجسم المختلفة وتجديدها ونمو الدماغ والجهاز العصبي وتكوين الأجسام المناعية لمحاربة الأمراض؛ وتوجد البروتينات في مصدرين رئيسيين:

ـ حيواني: في اللحوم والبيض واللبن ومنتجاته غير الدهنية.

---

(1) Muccheilli, R., La Personalité de l'enfant, ESF, Paris, 1998.

(2) المرجع السابق. Larousse des Parents, Larousse, Paris, 1996. P. 63.

ـ نباتي: في البقول مثل الفول والبازلا والفاصوليا.

يحتاج الفرد البالغ من هذه البروتينات في الأحوال المعتادة إلى غرام بروتين لكل كيلوغرام من وزنه يومياً، ومع ذلك فإن هذا المقدار يتغير بتغير الأحوال؛ فهناك مجموعات تحتاج إلى مقادير أكثر بكثير؛ فالرضع في مراحل النمو الأولى بعد مرحلة الرضاعة يحتاجون من 3 إلى 3,5 غرام يومياً والمراهقون يحتاجون إلى 1,5 ـ 3 غرام يومياً لكل كيلو غرام من الوزن.

ب ـ مواد الطاقة:

وهي تمدّ الجسم بالوحدات الحرارية والطاقة اللازمة وهي المسؤولة في الأساس عن إطلاق الطاقة اللازمة لعمليات الجسم الحيوية الداخلية أولاً ونشاطه وحركته الخارجية ثانياً.

وتمثّل هذه المجموعة والتي تنقسم إلى قسمين النشويات والدهنيات.

يمثل القسم الأول، (الخبز والبطاطا والمعكرونة والأرز)؛ ويمثّل القسم الثاني (الزبدة والسمن والدهن والزيوت). إن الأفراد لا يحتاجون إلى كميات متساوية من الطاقة فهي تعتمد على المرحلة العمرية حيث يحتاج الأطفال في مراحل النمو الأولى إلى طاقة أكثر من غيرهم للوفاء باحتياجات النمو السريع ومنها طبيعة العمل الذي يمارسه الإنسان، فكلما كان العمل شاقاً إزدادت الحاجة إلى الطاقة اللازمة لأدائه.

جـ ـ مواد الوقاية من الأمراض:

تضم قسمين: العناصر المعدنية، والفيتامينات. تكمن أهميتها في تركيب المكونات الحيوية في الجسم ويؤدي نقصها إلى حدوث خلل في هذه المكونات؛ مثل الحديد الذي يدخل في تكوين المادة الملونة الحمراء في كريات الدم الحمراء (تركيب هيموغلوبين الدم الحيوي)، والكالسيوم يدخل في تركيب العظام والأسنان، واليود الذي يدخل في تكوين هرمون الغدة الدرقية، وهي مركبات شديدة الأهمية تسهم في حسن سير التفاعلات الحيوية المختلفة في الجسم وتعمل على سلامة الخلايا والأنسجة وحيويتها، وهي موجودة في الفواكه والخضار والبيض واللحوم؛ وظيفة هذه المواد ذات أهمية عالية في النمو بوجه عام وفي وقاية الفرد من الإصابة بالكثير من الأمراض بوجه خاص، وهذه الأمراض هي: العُشي الليلي الذي يسببه نقص فيتامين أ، والاسقربوط الذي يسببه نقص فيتامين ج وهو عبارة عن خشونة في الجلد وتدرنات جلدية، ومرض

البلارجرا Pellargra الذي يسببه نقص النياسين ويحدث نتيجة نقص الفيتامين ب 6 وأهم أعراضه: دوخة وتقرحات وضعف جسمي، وهذا المرض يصيب: الجلد، فيجعل الأماكن المعرضة للشمس خشنة داكنة. والجهاز الهضمي، فيحدث إسهال مزمن ويظهر المرض بشكل موسمي حسب توافر مصادره فيختفي في مواسم البلح والتين والحلبة.

ويؤدي سوء التغذية إلى تأخير النمو والتبلد والسقم والهزال وعدم القدرة على النشاط. كما أن سوء تغذية المرأة الحامل يؤدي إلى نقص الانقسام الفتيلي Mitosis لخلايا الدماغ وكذلك تنقص خلايا الدماغ وعدد نهايات المحاور العصبية لكل عصبون؛ ويتعيَّن على الأم الحامل تناول كميات من الكالسيوم كافية كي لا يؤثر ذلك على عظامها وأسنانها لأن الكالسيوم يتحول منها ليسد حاجات الجنين. أما في حالة نقص البروتين الشديد فإن الدراسات تشير إلى أنه ينتج عن ذلك أطفالاً يعتبرون أقل من العاديين في معدلات ذكائهم.

وبما أن سوء التغذية يؤثر على النمو الجسمي والعقلي للجنين فإنه يؤدي أيضاً إلى وفاة الأجنة وإلى الإجهاض المبكر؛ فالأطفال الخدج يكونون أكثر عرضة للإصابة بالأمراض، مع إنخفاض في نسبة ذكائهم، ويصابون بفقر الدم وبمرض الكساح وهو يتلخص في إنخفاض قابلية الخلايا الغضروفية عن ترسيب الكلس ونتيجة لذلك يلاحظ أن العظام هشة وقد تظهر زيادة في النسيج العضلي على حساب انخفاض نسبة الفوسفور؛ والكالسيوم في الدم مما يؤدي إلى إصابة العظام بالكساح لعدم حصولها على حاجتها من الكالسيوم والفوسفور ومن أعراض هذا المرض تأخر وقوف الطفل وتعذر المشي لعدم صلابة العظام وتقوسها، تأخر ظهور الأسنان وتأخر التحام عظام الرأس خاصة اليافوخ.

فالغذاء يجب أن يكون متوازناً تتوافر فيه كل العناصر الأساسية كي تساعد على بناء خلايا الجسم الجديدة وتجديد بناء الخلايا التي تلفت وتزويدنا بالطاقة للعمل والنشاط وتقينا الأمراض.

د ـ الماء:

يشكل الماء حوالى ثلثي جسم الإنسان البالغ، ويتم تناوله عن طريق شرب الماء النظيف أو الشاي أو الحليب أو أية سوائل أخرى، كما أنه موجود في جميع الأغذية بكميات مختلفة.

أما الحامل فينبغي أن تشرب الكثير من الماء ذلك أن الماء؛ يسهل التبادل بين

جسم الأم والجنين، ويجب أن تشرب الحامل حوالى ليتر ونصف من الماء[1].

2 ـ الأشعة:

إن التعرض لأشعة X يؤدي إلى مخاطر كبيرة، ولكن يمكن تجنب هذه المخاطر بأخذ الإحتياطات اللازمة مثل إرتداء مئزر من الرصاص يمنع وصول الإشعاعات إلى الجنين، وهذا بحسب فترة الحمل والحاجة إلى إجراء صور الأشعة.

يجب إبلاغ الطبيب بالحمل عند إجراء صور أشعة حتى وإن كانت تتناول علاج الأسنان، وإذا كان من الضروري إجراء فحوصات أشعة فيجب أن تتم قبل الإخصاب.

والخطر الحقيقي من التعرض للإشعاعات يكون في الفترة الواقعة بين 15 يوماً والأشهر الثلاث من الحمل. أما في الفترة الثانية والثالثة من الحمل فيمكن إجراء فحوصات الأشعة في حال الضرورة القصوى وللأمراض الخطيرة.

وتبقى صور الأشعة التي تؤخذ في نهاية الحمل من أجل معرفة حجم حوض الأم والتنبؤ بإمكانية الولادة الطبيعية غير مضرة.

3 ـ الأمراض:

إن الإهتمام بالجنين وبعد ذلك بالطفل المرغوب فيه ـ وهذا ما بدأ يحصل في معظم الأحيان نتيجة وجود وسائل منع الحمل ـ وإن كان هذا أدى إلى تناقص عدد الولادات وخصوصاً في الغرب، ولكن إزداد عدد الولادات المرغوب فيها في الوقت ذاته.

وقد اتفق علماء النفس وأطباء النساء وأطباء الأطفال والأطباء النفسيون على أن عدم رغبة الوالدين في الطفل لها علاقة بقضايا النمو والتربية لأن موقف الوالدين من الطفل ينعكس عليه بشكل كبير[2].

أ ـ الحصبة الألمانية:

تصيب الحصبة الألمانية في العادة الأطفال وسببها جرثومي؛ وهي عبارة عن إصابة الجلد بحبوب مع إنتفاخات (عقد) في العنق، وهي غير خطيرة عند الأطفال.

---

(1) المرجع السابق. Laurence Pernoud, P. 240

(2) G.Avanzini, Le Temps de l'adolescence, èd. Universitaires, Paris, 1978.

وعندما يصاب بها الراشدون قد تمر دون أن يشعر بها الفرد، غير أنها تصبح خطيرة إذا أصابت المرأة الحامل ليس بالنسبة للمرأة إنما بالنسبة للطفل - الجنين.

قد تؤدي الحصبة الألمانية إلى الإجهاض وإلى تشوهات تصيب الجنين، مثل، الماء الزرقاء، تشوهات القلب، فقدان السمع، تأخر حسي - حركي، خلل في ظهور الأسنان إما بظهورها مبكراً أو متأخراً عن موعد ظهورها الطبيعي، التأخر العقلي، إصابة الهيكل العظمي والأعضاء الداخلية، وقد تحدث الإصابة بمتلازمة الداون.

ومن المفيد العلم بأنه لا يوجد علاج للحصبة الألمانية، ومن غير المفيد أيضاً أن يتم تلقيح المرأة الحامل.

ومن المفيد أيضاً العلم بأن هذه العاهات لا تحصل في معظم الأحيان إلاّ إذا توفرت شروط العدوى قبل الأسبوع الرابع عشر من بدء الحمل، فتظهر إضطرابات القلب ما بين الشهر الأول والثاني من بدء الحمل، يليها إضطرابات العين، ثم إضطرابات السمع بعد منتصف الشهر الثالث.

أما إذا أصيبت المرأة بالحصبة الألمانية خلال منتصف الحمل فإن إمكانية تشوه الجنين تكون بنسبة 15٪ أما في نهاية الحمل فلا أثر لها على الجنين.

وأهم ما تفعله المرأة الحامل هو تجنب الأطفال المصابين بالمرض، وتلقيح أطفالها ضده؛ أما إذا كانت المرأة قد أصيبت بالمرض في صغرها فهذا دليل على مناعتها تجاهه.

ب - السكري:

قد يلاحظ عند المرأة الحامل إرتفاع مستوى السكر في الدم وذلك نتيجة للتغيرات البيولوجية المرافقة للحمل. في هذه الحالة يتم فحص السكر في البول، ومراقبة وزن المرأة وحجم الجنين أثناء التصوير ما فوق الصوتي échographic وذلك في المرحلة الثانية من الحمل؛ ويشك في إصابة المرأة بالسكري إذا ما كان مولودها الأول يزن أكثر من 4 كلغ، أما إذا كانت المرأة مصابة بالفعل بالسكري فتعطى الأنسولين مع نظام غذائي خاص، وذلك لما لهذا المرض من تأثير على الجنين الذي قد يؤدي إلى وفاته؛ ومن أجل حماية الجنين قد يعمل الأطباء على أن تضع المرأة الطفل في الأسبوع 37 أو 38 من الحمل، وعندها يراقب الجنين لأنه قد يتعرض إلى انخفاض مستوى السكر في دمه (hypoglycémic).

وقد يصاب الطفل نتيجة ذلك بعاهات قلبية مع كبر حجم الرأس وفتاق في عضلة الحجاب الحاجز وعاهات أخرى صغيرة.

جـ ـ توكسوبلازموز Toxoplasmose

يرجع سبب هذا المرض إلى طفيليات موجودة في اللحوم وفي الأرض، وتحمله كذلك الحيوانات التي تعيش مع الإنسان مثل القطط، وإذا كان هذا المرض لا يسبب الأضرار في الحالات العادية فهو خطير أثناء الحمل لأنه ينقل إلى الجنين عن طريق الحبل السري.

وتتراوح خطورة تأثيره بحسب مرحلة الحمل، فهو يصيب الجهاز العصبي للجنين وكذلك النظر. وهنا عكس الأمراض السابقة فإن الخطورة تكمن في الإصابة بالمرض في نهاية الحمل ولكن التأثير على الجنين في بداية الحمل يكون أقل اعتباراً؛ وفي كل الحالات يجب متابعة الطفل بالإشراف الطبي حتى سن المراهقة.

وللوقاية من المرض يجب عدم تناول اللحوم النيئة بل طبخها جيداً، غسل اليدين جيداً بصورة دائمة وخاصة عند لمس الأرض أو التراب وكذلك غسل الفاكهة والخضار جيداً. في إشارة هنا إلى أن الطيور لا تحمل المرض.

د ـ الأدوية والعقاقير واللقاحات:

يجب على المرأة الحامل عدم تناول أي دواء قبل إستشارة الطبيب، حتى أبسط الأدوية كأدوية الألم والصداع والسعال إذ قد تحتوي على بعض المواد المضرة بالجنين، مثل، أدوية السعال التي تحتوي الكوديين. ومن الأدوية المضرة تلك المهدئة للأعصاب بجميع أنواعها، أدوية الغدة الدرقية والكورتيزون وأدوية الإلتهابات.

وبكلمة مختصرة، فإن غالبية الأدوية محظورة على الحامل خصوصاً في الشهور الأولى (حتى إنتهاء الشهر الثالث) حين تكون الأعضاء في أوج تكوينها. لذلك يتعيّن على الحامل عدم تناول أي دواء حتى الأسبرين لأنه قد يسبب النزيف عند المولود إذا ما تناولته المرأة في نهاية أشهر الحمل كونه يمنع تخثر الدم، وهو يسبب التشوهات أيضاً، وقد يكون مسؤولاً عن هلاك الجنين في الرحم ويسبب تشوهات في جهاز التنفس.

كذلك يجب تجنب اللقاحات خصوصاً الخطيرة منها مثل اللقاح ضد الحمى الصفراء أو الحصبة أو شلل الأطفال، واللقاح ضد الجدري يؤدي إلى موت الجنين، كذلك اللقاحات ضد السل أو الكلب والتيفوئيد.

أما اللقاحات غير المضرة فهي: اللقاح ضد الإصابة بالبرد أو الزكام، أمراض الكبد، والكزاز.

هـ - التدخين:

لقد وجد أن إفراط الحامل في التدخين يؤثر في مضاعفة حركة الجنين بسبب ما يصله من النكوتين مع دم الأم، وبذلك تتبدد نسبة كبيرة من الغذاء الذي يحتاجه؛ وقد ثبت أن من أكبر العوامل إرتباطاً بنقص الوزن عند الولادة هو عامل الإفراط في التدخين عند الحامل خصوصاً في الأشهر الثلاث الأولى، ويرجح أن التدخين يفقد الدم الواصل إلى الجنين نسبة كبيرة من الأوكسجين؛ ويعتبر تدخين 7، 8 سجائر إفراطاً في التدخين، وهو يؤدي إلى إنجاب أطفال صغار الحجم، ضعاف البنية، وحتى أيضاً يولدون معتوهين عقلياً، نظراً لأن المواد السامة تقلل من مجرى الدم في المشيمة فتسد الشرايين المسؤولة عن نقل المواد المغذية إلى الجنين، وبالتالي تجعله سهل التعرض للأمراض وتقلل من مناعته الطبيعية في محاربتها، هذا، عدا عن الولادة السابقة لأوانها والتي تزداد نسبة حصولها.

وتدخين سيجارة واحدة يؤدي إلى زيادة سرعة ضربات قلب الجنين في ثوانٍ معدودة.

و - الكحول:

إن خطورة إدمان الكحول لدى الحامل معروفة، لا يسعنا هنا إلاّ التذكير بأضرارها، خصوصاً أن الجنين يكون صغير الرأس بالإضافة إلى إمكانية إصابته بالعته العقلي، وضعف البنية وانعدام مقاومة الأمراض.

ز - المخدرات:

تحمل المرأة الحامل التي تتعاطى المخدرات مخاطر عديدة وخصوصاً أنها تكون في الغالب مصابة بمرض الصفيرة والعديد من الفيروسات، ويمنع وضعها نمو الجنين بشكل مرضٍ؛ خصوصاً أن القسم الأكبر من الذين يتعاطون المخدرات يعيشون ظروفاً صحية وطبية سيئة، ولكن المخاطر التي تتعرض لها المرأة الحامل والجنين تتوقف على نوع المخدر الذي تتعاطاه؛ فالماريجوانا والحشيش لهما تأثير مشابه لتأثير التدخين من هنا ينبغي التوقف عنهما. أما المواد التي تسبب الهلوسات فإنها تقود إلى الإجهاض ويبقى أن الكوكايين والهروبين يسببان التعلق النفسي والجسدي للأم والطفل على السواء.

أما في حال توقف المرأة فجأة عن تعاطي المخدرات أثناء الحمل فإن الجنين يكون معرضاً للموت، لذلك يجب أن تخضع للعلاج قبل الحمل، أما إذا لم يحصل ذلك، فإن الطفل عند الولادة يكون بحاجة إلى علاج خاص بالمدمنين.

وتعاطي الكوكايين أثناء الحمل يمثل أخطاراً حقيقية؛ فبالإضافة إلى الإجهاض فهناك التأخر العقلي والوزن القليل واضطرابات في الجهاز الدموي والقلب والضغط الدموي وتمزق الأمعاء مما يضع الطفل والأم أمام خطر الموت.

3 ـ العوامل النفسية:

لا يترجم الحمل بالتغييرات الجسمية وبإنقلاب في أسلوب الحياة فقط، بل يطال أيضاً إنفعالات ومشاعر المرأة وتجربتها الشخصية وكذلك علاقاتها بالآخرين.

ويمثّل الحمل تتويجاً لأنوثة المرأة ودخولها عالم الرشد، وهو فترة مهمة بالنسبة لحياة الزوجين. ويضع إنجاب الطفل مسؤوليات كبيرة على كاهل المرأة، وليس الأمر سهلاً أن تحمل هذه المسؤوليات، التي تتطلب منها النجاح في مهمة الأمومة بالإضافة إلى مهام الزوجة ومهام العمل بالإضافة إلى مهمة إيجاد المكان المناسب للطفل في حياة الأسرة، وتتعرف المرأة خلال الأشهر التسع إلى مشاعر جديدة قد تسبب لها الإضطراب وهذا ما تتقاسمه مع الكثير من النساء الحوامل الأخريات.

تتغير بعض النساء كلياً أثناء الحمل، والبعض الآخر لا يحدث لديهن أي تغيير، إذ لكل إمرأة أسلوبها الخاص لتصبح أماً، وهذا الأسلوب يتوقف على سن المرأة وتربيتها ومحيطها وطبيعتها وثقافتها.

إن المرأة غير السعيدة تتحمل أعباء الحمل بصعوبة أكبر من المرأة السعيدة التي تعيش في جو من الإنسجام والتفاهم. أما إذا لجأت المرأة غير السعيدة إلى الإستعانة بالتدخين أو المخدرات أو الكحول أو الأقراص المنومة فإن ذلك سيؤثر بالحتم على جنينها، وقد ينعكس على موقف الحامل من حملها وعلى حالتها الإنفعالية، والكثير من الحوامل يعشن أيضاً حالة الخوف من الوضع.

ويلاحظ أن المرأة التي لا ترغب في الحمل قد تكون أكثر ميلاً إلى الاضطراب الإنفعالي، ويصاحب الإتجاه السلبي نحو حدوث الحمل الغثيان والتقيؤ، وتشير الدراسات إلى أن المرأة التي ترغب في الحمل تقل مخاوفها منه، إلاّ أن الحمل الأول قد يصاحبه بعض حالات القلق التي تؤثر في صحة الأم والجنين وقد تصل حالات القلق إلى حد الإكتئاب.

وقد تؤدي إضطرابات الشخصية الموجودة في الأصل عند المرأة إلى إضطرابات أثناء الحمل والولادة، كأن تكون المرأة ممن لا يقبلن الاضطلاع بدورهن الأنثوي، بالإضافة إلى أن الإضطراب والإنفعال وعدم النضج قد تؤدي جميعها إلى ظهور الإضطرابات النفسية والجسمية عند الأم الحامل.

إن الانفعالات النفسية عند الأم تؤثر بطريقة مباشرة على الجنين إذ تؤدي إلى إفراز هرمونات تصل عبر المشيمة إليه وتؤثر على إفراز الهرمونات في غدده. وبعض الأجنة تظهر تزايداً في فعالية حركاتها عند تعرض الأم لانفعالات نفسية.

ومن المهم أن نذكر أن للناس المحيطين بالحامل تأثيراً كبيراً على حالتها النفسية وخصوصاً الزوج، ذلك أن سوء التوافق بين الزوجين قد يؤدي إلى سوء التوافق مع الحمل.

ولم يعد الحمل والولادة اليوم من أمور المرأة وحدها، فدور الزوج ـ الأب أساسي، بالنسبة للأم وكذلك بالنسبة للطفل الذي سيأتي، والأبوة وظيفة يجب أن يتعلمها الرجل وهي تبدأ قبل الولادة وتستمر خلال تربية الطفل.

وقد أصبح الأب حاضراً في كل مراحل الحمل، من خلال مرافقة زوجته إلى الطبيب أو خلال جلسة التصوير ما فوق الصوتي، أو خلال الوضع؛ وعلى المرأة أن تفسح المجال للرجل لأخذ مكانه في علاقته بالطفل من أجل إقامة علاقة ثلاثية ناجحة الأم ـ الأب ـ الطفل بحيث يعترف كل منهما بدور الآخر وأن يقوم هو نفسه بدوره، ويعرف الطفل أن له الموقع ذاته بالنسبة إلى الأب والأم على حدٍّ سواء.

يتعين أيضاً على المرأة الحامل أن تتقاسم هموم الحمل ليس فقط مع الزوج بل مع الأطفال الآخرين في الأسرة، فتكلمهم عن الطفل وعن حملها وتجيب على أسئلتهم، وتشعرهم بحركة الجنين، ذلك أن الجنين سيكون في نهاية الأمر أحد أفراد الأسرة.

ومن المهم أن نذكر أن للبيئة التي تعيش فيها الحامل تأثيراً كبيراً على الجنين؛ ذلك أن الإجهاد النفسي والجسمي والاجتماعي يؤثر على نمو الجنين وتطوره بسبب إفراز هرمونات تؤثر على جسمه، وقد أثبتت الدراسات أن نتائج الإجهاد تظهر لاحقاً عند الأطفال من خلال أدائهم الدراسي المتدني؛ ذلك أن اختلاف معاملة الأمهات أثناء الحمل ينتج عنه اختلاف في تصرفات الأطفال بعد الولادة، كما ثبت أن الأطفال حتى سن ثلاثة أشهر ينتابهم الخوف إذا كانت أمهاتهم قد تعرضن أثناء الحمل لحوادث مخيفة.

وعلى العموم فإن خصائص الحامل النفسية تتطور خلال الأشهر التسع، وهذه الخصائص ترتبط بالتطور البيولوجي؛ من هنا فإن الحمل يقسم إلى ثلاث مراحل:

1 ـ المرحلة الأولى: يحتاج الحمل إلى امرأة ترضى عن دورها كأنثى بحيث يرضي الحمل والولادة عندها شيئاً ويشبع لديها حاجة، وتتميز الأشهر الثلاث الأولى من الحمل بالشك والتكيف، تمحو الإختبارات الحديثة الشك حيث تؤكد الحمل أو تنفيه خلال دقائق، ويبقى أن المرأة خلال هذه المرحلة تتعرض لمشاعر متناقضة الفرح والخوف والحزن والشعور بالذنب، وهذه المشاعر كما يقول علماء النفس تساهم في النضج النفسي للحامل. ولكن يبقى الخوف من الإجهاض وفقد الجنين، وخصوصاً أن معظم حوادث الإجهاض تحدث في الأشهر الثلاث الأولى من الحمل.

2 ـ المرحلة الثانية: تمتد هذه المرحلة من 3 ـ 6 أشهر يختفي الغثيان وتعود المرأة إلى حالتها الطبيعية من حيث الأكل والنوم ويبدأ الحمل في الظهور، وتفكر المرأة بالطفل المقبل كثيراً.

3 ـ المرحلة الثالثة: تمتد من الشهر السادس إلى الشهر التاسع، وقد أصبح الطفل حقيقة واقعة وهو مركز إهتمام الأم بحيث إنها تضعه ضمن الإطار العائلي. في هذه الفترة يبدأ الأطفال الصغار بالالتصاق بالأم وبإظهار الغيرة والبعض منهم يصيبه النكوص Regression فيبلل الفراش أو يشرب الحليب بالرضاعة؛ وفي هذه الفترة من الحمل تتعرض المرأة للإجهاد الذهني وهي أقل إنتباهاً وأقل قدرة على التذكر والتركيز، وهي كثيرة الأحلام وقد يتحول البعض منها إلى كوابيس مما يسبب حالة من القلق والإكتئاب.

وقبل الوضع تكتنف المرأة قوة غريبة تجعلها قادرة على القيام بالكثير من الأعمال وتحل هذه الحالة محل التعب الذي كانت تعاني منه.

4 ـ العوامل الولادية:

بعد حوالي 280 يوماً في المتوسط أو 40 أسبوعاً من التلقيح تبدأ الغدة النخامية بإفراز هرمون الأوكسيتوسين Oxcytocin الذي يؤدي إلى انقباض عضلات الرحم من أعلى إلى أسفل، ويستمر الطلق في المتوسط بين 16 و17 ساعة في الولادة الأولى على وجه الخصوص، وفي معظم الولادة يكون رأس الجنين متجهاً إلى أسفل، ولكن هناك أوضاعاً أخرى مثل الوضع المقعدي أو الوضع المعترض وغيرها.

هناك بعض العوامل المهددة التي يجب أخذها بعين الاعتبار والتي بالإمكان أن تؤدي إلى نقص الأوكسجين عن جسم الجنين ومنها:

- حدوث حالات التسمم.
- انفصال المشيمة.
- وضع الجنين غير الطبيعي.
- إلتفاف الحبل السري حول رقبة المولود.
- إنقطاع الدم والأوكسجين بسبب الضغط على الحبل السري.
- إستخدام الآلات في حال الولادة العسيرة.

ويؤثر نقص الأوكسجين على المولود من حيث:

- تلف القشرة الدماغية والخلايا العصبية التي ليس بالإمكان تعويضها، أو النزيف في الدماغ والتي تكون له نتائج سيئة في النواحي العقلية والحركية مثل الضعف العقلي والصرع.

يولد بعض الأطفال قبل إكتمال 37 أسبوعاً، وهناك عدة أسباب لولادة الطفل الخديج منها:

- أمراض ومشاكل في الجهاز التناسلي للأم.
- مشاكل صحية عند الأم الحامل مثل سوء التغذية والإجهاد النفسي والإرهاق.
- الإضطرابات النفسية عند الحامل.

كل طفل يولد خديجاً يكون معرضاً للخطر كلما كانت مدة الحمل أقل، إذ إن هناك تناسباً بين العمر الحملي ووزن الجنين.

ومن أهم مشاكل الأطفال الخدج عدم اكتمال نمو الرئتين، والتأثر السريع والمباشر بالظروف البيئية، كذلك يجب تأمين الحرارة والتغذية المناسبة ليتم نمو وتطور الخديج بصورة طبيعية.

ويكون الطفل في هذه الحالة ناقص الوزن مما يجعل هناك احتمال لتعرضه لخلل عصبي، وقد يلاحظ عند هؤلاء الأطفال صعوبات من الناحية الكلامية ونقص في التآزر الحركي، ونقص أو زيادة في النشاط، وصعوبات في ضبط عملية الإخراج، ويلاحظ

أيضاً وجود بعض الصعوبات الاجتماعية والإنفعالية التي تحيط بالطفل مما يؤدي إلى شدة القابلية للتشتت وعدم التركيز.

وفي دراسة حديثه نشرتها مجلة «لانست» قال أطباء إن الأطفال الذين يولدون قبل أكثر من خمسة أسابيع من اكتمال فترة النمو يصبحون أكثر عرضة لمواجهة صعوبات القراءة ومشكلات سلوكية في مرحلة المراهقة.

وقد أجرت الدراسة الطبيبة «آن ستيوارت» وزملاؤها من جامعة لندن على 72 مراهقاً ولدوا قبل الأوان و15 مراهقاً ولدوا بعد اكتمال فترة الحمل.

خضع المراهقون لسلسلة من إختبارات التعلم والسلوك لتحديد مدى تأثير الولادة السابقة لأوانها على تركيب المخ والقدرة على التعلم.

وأظهرت الدراسة أن المراهقين الذين ولدوا قبل اكتمال نموهم أكثر عرضة 12 مرة من غيرهم من الشباب لأن تكون الإشعاعات المقطعية على مخهم غير طبيعية كما أنهم يجدون صعوبة أكبر في التعلم وتكون درجاتهم في القراءة ضعيفة.

وأشارت «ستيوارت» وفريقها إلى أن أكبر اختلاف أظهرته الإشعاعات المقطعية بين تركيب المخ في المجموعتين كان في الجزء الذي ينقل الإشارات بين المخ والحبل الشوكي.

أيضاً تؤثر المحاولات المتكررة الفاشلة للإجهاض تأثيراً خطيراً على نمو الجنين.

الفصل الرابع

الطفولة الأولى: من الولادة حتى سن الثلاث سنوات

بعد الولادة، وهي عملية إنتقال الجنين من الإعتماد الكلي على الأم عن طريق الحبل السري إلى الإستقلال النسبي؛ فبعد أن كان يعتمد الجنين على أمه في تنفسه وغذائه المباشرين، يبدأ إستقلال الطفل، ويبدأ بالتنفس، وهكذا تعد هذه الفترة جهاداً في سبيل البقاء.

إن سيرورة هذا التغير المفاجىء للطفل قد دعت بعض علماء النفس مثل «أتورانك Rank إلى أن يعتبر حدث الميلاد «صدمة» في حياة الإنسان Traumatisme، يبقى أثرها باقياً في اللاوعي، مما قد يدفع الإنسان إلى الرغبة في العودة مرة أخرى إلى «الفردوس المفقود» الذي كان ينعم به، عندما كان في رحم أمه.

إن «صدمة الميلاد» هي صدمة نفسية عنيفة في حياة الطفل، إذ يُحدث الميلاد أو الإنفصال تغييراً فجائياً في حياة الطفل، وبذلك تعتبر هذه الصدمة «دراما» يجتازها الإنسان في حياته. ولذلك يعتبر الإنفصال «القلق الأولي» في حياة الطفل. وهكذا، يوضع أساس كبت أولي، يقضي الإنسان حياته في إسترجاع هذا «الفردوس المفقود»؛ فالطفل يعاني الآلام، والشعور بالخوف، والقلق، والتهديد لكيانه طوال هذه الفترة، وكل هذه المعاناة تترك دلالات هامة على النمو النفسي للطفل مستقبلاً[1].

المسار الذي يؤثر في تحديد اتجاه عملية النمو:

بالإمكان فهم خصائص النمو النفسي للطفل في هذه المرحلة من خلال إشباع حاجاته الأساسية: حاجته إلى الراحة والإستقرار والثبات في المعاملة وفي البيئة المحيطة

---

(1) فيصل عباس، علم نفس النمو، مرجع سابق.

به، حاجته إلى التعلق ودفء العاطفة والحنان والرعاية، هذا، إلى جانب أن إحساس الطفل بالثقة بإشباع حاجاته ما هو في الواقع إلاّ حالة إنفعالية تساعده على الشعور بالتوحّد مع العالم المحيط به؛ بمعنى أن الجو الذي تشيع فيه الثقة بين الطفل ومن حوله من أفراد أسرته، سوف يدعم الجهود التي يقوم بها الطفل لكي ينجز واجبات النمو لهذه المرحلة.

ولذلك فإن دور الوالدين في هذه المرحلة يتحدد بالفورية والثبات، أي في الإستجابة بشكل عام لمؤشرات التوتر التي تصدر عن الطفل، وذلك بهدف إزالة هذا التوتر. فقد وجد أن الطفل الذي لم تكن أمه تستجيب لحاجاته بشكل فوري في الأشهر الأولى في حياته، يميل بعد ذلك إلى أن يصبح سريع الغضب والإهتياج، وأقل طاعة لأوامر أمه ونواهيها عندما يصبح أكبر سناً.

إن نوع نسيج الوعي عند المولود الجديد وصلابته يتعلقان بمحيطه وخصوصاً الأم؛ إذ ينتظر الطفل من الأم حضوراً وحرارة وحناناً، فالتجربة الناشئة عن الإحتكاك اليومي معها سوف تترك آثارها على شخصيته كلها، والأسابيع الأولى من حياة الطفل بالغة الأهمية إذ تشهد عقد الروابط بين الطفل والأم، روابط سوف يكون لها تأثير على شخصيته ومستقبله، ذلك أن توازن الإنسان البالغ يشكّل على مدى طفولته وأساس هذا التوازن تقيمه الأم منذ الأسابيع الأولى من حياة الطفل Spitz[1]؛ فالطفل في هذه المرحلة يختزن كل ما يعيشه من مستحب ومكروه من إشباعات وخيبات أمل وتجارب سارة ومخزنة ومحاولات ناجحة وفاشلة.

والكثير من الأطفال الذين يحرمون من الأم أو يوضعون في مؤسسات رعائية، ولا يكون لهم علاقة مباشرة بالأم يعانون من مشكلات نمائية فعلية أقلها التأخر الدراسي والتأخر في نمو الذكاء، ومنهم من يموت جوعاً برفضهم الطعام، وكل هذا بسبب الحرمان العاطفي.

تلعب العلاقة الأولى مع الأم دوراً أساسياً في بناء الشخصية العاطفية والاجتماعية والصحة العقلية للفرد، وتعطي ميلاني كلاين أهمية كبيرة وأساسية لعلاقة الطفل بأمه، وأن النمو لا يمكن أن يحدث بطريقة سليمة إذا لم تتجذر صورة الأم مع الأنا في أمان.

---

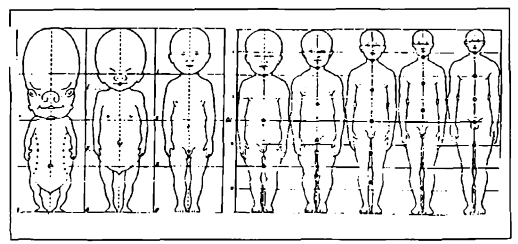
(1) مريم سليم، الطفل من الولادة إلى الخمس سنوات، دار الروضة ودار البراعم، بيروت، 1992.

هذه العلاقة بثدي الأم أو ما يحل محله أو الأم على الأصح، هذه العلاقة الجسدية والنفسية لا تؤدي إلى النمو الصحيح إذا لم تحصل الأشياء بشكل جيد[1].

النمو الجسدي:

تتميز مرحلة ما قبل الميلاد ومرحلة الرضاعة بالسرعة المتناهية في النمو، وتتميز السنة الأولى من حياة الطفل بالنمو والنضج السريعين؛ فعند الولادة يزن الطفل في المتوسط بين 3000 إلى 3200 غرام ويصل وزنه في نهاية السنة الأولى إلى ثلاثة أضعاف ما كان عليه عند الولادة، ويكون طوله 50 سم ومحيط جمجمته 35 سم.

يكون رأس الطفل عند الولادة كبيراً بالنسبة لجسمه؛ إذ يبلغ ما نسبته $\frac{1}{4}$ طول الجسم وتكون الرجلان قصيرتين نسبياً ويبلغ طولهما مع الحوض $\frac{1}{4}$ طول الجسم، أما عند البلوغ فيبلغ طول الرجلين نصف طول الراشد، ويبلغ طول الرأس ما نسبته $\frac{1}{8}$ الطول في هذه المرحلة. (الشكل 1)



الشكل (1)

الشكل 1 ـ الرسم الذي قدمه ستراتز Stratz يبيِّن تطور نمو أجزاء الجسم عند الجنين والطفل. عند الجنين، يمثِّل الرأس $\frac{1}{2}$ طول الجسم تقريباً، وتبلغ نسبته الـ $\frac{1}{4}$ عند الولادة، وتبلغ $\frac{1}{8}$ في سن الرشد.

(1) Mélanie Klein, Envie et gratitude, Gallimard, Paris, 1968.

يكون الجذع طويلاً عند الولادة بالنسبة للأطراف، ثم يتسارع نمو الجذع والأطراف ويكون نمو الرأس والوجه بطيئاً. وهذا ما يسمى بمفهوم النمو النسبي الذي يرتبط بنمو أعضاء أجزاء الجسم المختلفة؛ إذ يزيد طول المولود في السنة الأولى 24 سم في المتوسط، ثم يتناقص النمو فيزيد الطول 10 سم في السنة الثانية، وتبلغ زيادة الطول 5 سم بعد سن الـ 4 سنوات. ويبلغ نمو الطول 10 سم قبل البلوغ، ويصبح صفراً بعد البلوغ وهو يتناول على الأخص الجذع بينما تبقى الأطراف في الطول ذاته.

ونشير أيضاً بحسب مجلة «Science et vie»(العلم والحياة) إلى تطور نمو الطول عند شعوب أوروبا وأميركا الشمالية من 10 ـ 15 سم خلال قرن؛ وهذا لا يعود فقط إلى التغذية الجيدة وخصوصاً غنى الغذاء بالبروتين (اللحوم على وجه الخصوص) بل أيضاً إلى المزج بين الشعوب الذي حصل في المناطق بحسب المجلة المذكورة[1].

أما إذا أدت إصابة الطفل بمرض إلى توقف نموه، فيعاود النمو تطوره بعد الشفاء بسرعة أكبر حتى يستطيع إدراك النسبة الطبيعية، ولا تزال آلية هذا الإطراد غير محددة.

عوامل النمو الجسدي:

إن عوامل النمو عديدة ومتعددة، وأهمها العوامل الوراثية؛ فنمو الطول والقامة النهائية للفرد يحددها العديد من الخصائص الوراثية (العديد من الجينات). وهذه الأخيرة تؤثر على نسب أقسام الجهاز العظمي المختلفة، وشكل الجمجمة والوجه، وقد أوضحت ذلك الدراسات العديدة التي تناولت الأجناس البشرية المختلفة؛ إذ تناول بعضها الجنس الأسود، فتبيَّن أن الأطراف العليا والسفلى هي أطول عند هذا الجنس أكثر منه عند الشعوب الأخرى.

ومن أجل أن يتم النمو بصورة طبيعية، يجب إضافةً إلى حسن عمل الهرمونات أن تكون نسبة الكالسيوم والفوسفور والفيتامين د (الذي يلعب دوراً مهماً في إطراد نمو العظام) كافية. ونقص هذا الفيتامين لا يؤدي إلى الكساح فقط بل يؤدي أيضاً إلى توقف النمو.

بالإضافة إلى ذلك فإن الإصابات التي تتناول القلب والرئتين وغيرها من الأعضاء

---

(1) Dr Pierre Morotaux, Comment grandissent les enfants, Science et vie, numéro hors série trimestriel, Paris, N.01510282.

تؤدي إلى نقص في نمو القامة؛ ذلك أن عمل هذه الأعضاء ضروري وأساسي في النمو. ينطبق الأمر ذاته بالنسبة للأمراض الجرثومية، والسل، والتسمم، وسوء التغذية كلها تصيب نمو الأطفال. ومع الأسف فإن الجميع مطلع على ما يصيب أطفال العالم الفقراء من سوء تغذية يؤدي إلى توقف نموهم، ويشكل هذا الأمر فضيحة في العالم المعاصر.

وفي مجال النمو الجسدي نفسح المجال أيضاً للكلام عن عوامل الدورة الدموية والحركة. فبطء الدورة الدموية نتيجة إصابة الأوعية الدموية يؤدي إلى إطالة الأطراف المصابة بشكل غير متناسب، وكذلك فإن عمل العضلات ضروري لنمو العظام لتتخذ شكلها الطبيعي.

إن قامة الطفل تتأثر بظروف الحياة الجنينية أكثر مما تتأثر بالعوامل الوراثية وبقامة الأهل؛ ويتم تفسير قامة الطفل ووزنه عند الولادة بمدة الحمل وبنوعية النمو في المرحلة الجنينية.

بعد الولادة يتباطأ النمو عمّا كان عليه أثناء الحمل، ولكن توجد فروق بين الجنسين؛ فالذكر يكون أكثر وزناً وطولاً من الأنثى بقليل؛ والطفل المولود حديثاً بعد أن انتهى من تأثير عالم الرحم يبدأ بالنمو بحسب إمكاناته الوراثية، ونوعية غذائه، ونظامه الهرموني.

ولقد أكّدت الدراسات على وجود علاقة وثيقة بين قامة الطفل وبين القامة التي يتصف بها والديه، وهذا يتأكد كلما تقدم الطفل في سنوات العمر، وهي تظهر بوضوح أكبر بعد سن الثلاث سنوات، ذلك أن الأطفال يتشابهون من حيث القامة عند الولادة، إذاً ما يحصل هو تسارع أو تباطؤ النمو بعد ذلك، لذلك لا يمكن التنبؤ بقامة الطفل قبل سن الثالثة.

ولا يستطيع الطفل عند الولادة جعل رقبته بشكل مستقيم، ولكن مع مضي الزمن وخلال السنة الأولى فإن نمو العمود الفقري سيساعده على حمل رأسه بشكل مستقيم.

وعلى العموم، فإن الأطفال يولدون بأحجام وأشكال مختلفة، والوزن يعتبر علامة البدء لتقييم النمو المستقبلي، فإذا كان وزن الطفل عند الولادة 2000 غرام فإنه يجب أن يخضع للمراقبة إذ يعتبر وزن الطفل طبيعياً إذا كان حوالى 3200 غرام عند الولادة، ويكون الطفل البكر في العادة أقل وزناً من الأطفال اللاحقين. والآباء الضخام غالباً، يولد لهم أطفال أثقل من المعتاد وبالتالي يكون الطفل حديث الولادة أكثر نضجاً من

الأطفال الآخرين، أما الأطفال الذين يقل وزنهم عن 3000 غرام فيعدون منخفضي الوزن ويعزى هذا النقص في أغلب الأحيان إما لأنهم ولدوا قبل اكتمال 40 أسبوعاً في الرحم أو لعدم تمكنهم من الحصول على التغذية المناسبة من الرحم بسبب ضعف تغذية الأم الحامل أو الخلل في أداء المشيمة.

بوجه عام يجب مراقبة وزن الطفل وطوله بانتظام، حيث إن الطول والوزن عاملان مهمان في مراقبة نمو الطفل.

بالإضافة إلى مراقبة وزن الطفل وطوله من المفيد فحص رأس الطفل بعد الولادة وفي الأسبوع الأول. إن رأس الطفل كجسمه ينمو وأي تأخير في اكتشاف النمو الزائد أو الناقص في محيط الرأس قد يؤثر على النمو العقلي (متوسط محيط الرأس عند الولادة 34 سم)، ونجد في عظام الرأس ما يسمى باليافوخ حيث تكون العظام غير ملتحمة ونحس أن فيها فجوة يحميها غشاء متين تحت الجلد ويتم التئام هذه العظام حول اليافوخ في العام الثاني من عمر الطفل.

وقد يحدث نقص بسيط في الوزن بعد الولادة مباشرة، ولكنه يُستكمل بعد ذلك بأسبوع أو أسبوعين، ويلبي حليب الأم الإحتياجات الغذائية حتى نهاية الشهر الرابع، - وبعد ذلك يحتاج الطفل إلى أطعمة مكملة - بحيث يزيد وزن الطفل من 160 إلى 180 غراماً في الأسبوع الواحد بغض النظر عن العمر الولادي، فإن جميع الأطفال يزداد وزنهم بالمعدل ذاته، سوى في الحالات التي تؤثر على حليب الأم مثل الأمراض التي تعتري الأم وحالات المجاعة والإهمال والإضطرابات النفسية عند الأم.

أما الأطفال الخدج (المولودون قبل الآوان) فإن جهازهم العصبي يكون أقل تطوراً مما هو عند الطفل الذي أتم التسعة أشهر من الحمل، وهم على العموم سيكونون أكثر هشاشة في بنيتهم وأكثر قابلية للإصابة بالأمراض، ومع ذلك فإذا بلغ وزن الطفل 2000 غرام عند الولادة فإن هذا سيجعله أقل إثارة للمشاكل فنموه سيكون عادياً باستثناء تفاوت بسيط في بعض مجالات الإكتساب والتعلم مثل تثبيت الرأس، الجلوس، المشي، اللغة. . . إنه تفاوت سوف تتضاءل أهميته شيئاً فشيئاً مع عملية النمو.

تطور النمو من الولادة إلى سن الثلاث سنوات:

ـ من الولادة إلى الشهر الأول: يكون جلد الطفل زهري اللون يغطيه الوبر الناعم، وهو يضع ذراعيه فوق صدره وفخذيه فوق بطنه.

الجوع هو الإحساس الأساسي هنا وخصوصاً بعد قطع حبل السرة؛ ذلك أنه عندما يتم وضع الطفل فوق بطن أمه بعد الولادة؛ فهو قادر على الزحف ليصل إلى ثدييها، ومن خلال التفتيش عن الطعام فإنه «يتعلم» الكثير من الأمور، وتكرار الرضعات في جو تسوده العاطفة يؤمن للطفل الشعور بالأمان، وفي تحقيق حاجات الطفل يشعر هو بأن العالم المحيط به يريده ويحبّه.

ـ من الشهر إلى الأربعة أشهر: في الشهر الرابع يصبح الطفل أكثر امتلاءً وقوة، بعد الشهر الخامس يقوم الطفل بأنشطة متعددة بفضل نموه الجسدي والعقلي، ويتعرف على المحيطين به في الأسرة إضافةً إلى الوالدين؛ ويبدأ بإدراك جسمه ويلمسه، ويجب أن يقوم بالمبادرة في اللعب ويسعى إلى أن يكون مستقلاً.

وتظهر أولى الأسنان، ولكن الفروق في هذه الناحية كبيرة أيضاً، ولا تكتمل المجموعة الأولى من الأسنان اللبنية إلاّ في حوالى السنة الثانية من العمر.

وهو ينام ويأكل ويبتسم ويناغي وقد يبكي دونما سبب، إلاّ أن اختلال التوازن في عملياته الجسمية يدفعه إلى الصراخ الذي يجعل الآخرين يستجيبون له؛ فإذا لم يظفر الطفل بالعناية إلاّ إذا صرخ فقط، فقد يتخذ من الصراخ وسيلة لجذب الإنتباه إلى نفسه. أما إذا لقي إهتماماً به وهو يناغي، أو عندما يكون سعيداً فإن المناغاة قد تغدو أيضاً طريقة مكتسبة للحصول على الإهتمام الاجتماعي.

ـ من الشهر السادس إلى السنة: تختلف معايير النمو الجسدي من طفل إلى آخر؛ فمنهم من يكون لديه ثماني أسنان والبعض الآخر لم تظهر له أسنان؛ والطفل ينمو ويزيد وزنه بسرعة، إذ تبلغ الزيادة في الوزن 2,5 كلغ أما الزيادة في الطول فتبلغ 8 سنتمترات.

ويتناول الطفل أربع وجبات في اليوم ويتنوع غذاؤه، ويمضي الليل نائماً بالإضافة إلى قيلولتين أثناء النهار. وعندما يستيقظ يكون نشيطاً: يستطيع الجلوس بمفرده وذلك منذ بداية الشهر الخامس، كما أنه يستطيع الحبو، ويبدأ بلمس الأشياء المحيطة به بهدف اللعب، ويكتشف شيئاً فشيئاً نفسه وتتنوع علاقاته بالآخرين.

بين الستة أشهر والسنة يعيش الطفل فترة مضطربة وفي الوقت ذاته غنية بالتغيرات؛ فهو يسيطر بصورة أفضل دائماً خلال هذه الفترة على حركاته، وينوع ألعابه.

ويؤدي الإختلاف في الشهية بين الأطفال إلى الإختلاف في أجسامهم؛ فمنهم من يأكل بنهم ويصبح ممتلىء الجسم والبعض الآخر يأكل بشكل معتدل وبما يتناسب مع حاجاته فلا يميل إلى السمنة ويكون نموه أقل مما كان عليه في الأشهر الست الأولى،

ويميل إلى أن يكون طويل القامة. ونذكر بأن شهية الأطفال تكون متقلبة فقد تنخفض الشهية بسبب بروز الأسنان، ولكن الطفل في نهاية السنة الأولى يبدأ بإختيار طعامه، والأطفال في هذه المرحلة يتقدم نموهم كلٌ بحسب إيقاعه، وليس مهماً أن يكون النمو سريعاً أو بطيئاً، المهم أن يكون منتظماً.

ويستطيع طفل هذه المرحلة أن يمشي في نهايتها تقريباً وهو يصبح أقل اعتماداً على الآخرين في تحركاته، ويستخدم يديه بمهارة. يعود هذا التقدم إلى نمو الجهاز العصبي والعضلي؛ ويختلف الأطفال في ما بينهم بالنسبة لقضايا المشي والنظافة، والكلام، وليس مهماً متى تحصل هذه الأمور لكن يجب أن تحصل في الفترة التي تسمى بـ «الفترة الحرجة» ولكن هذه المهارات يجب أن تتم بين 12 و18 شهراً، وخلال هذه الفترة لا نستطيع الكلام عن تأخر النمو أو تقدمه.

- من السنة إلى 18 شهراً: يستطيع الطفل في هذا العمر أن يأكل بمفرده بغير مهارة كبيرة، ويستطيع أيضاً أن يشرب بالكوب، ويستخدم الملعقة، وطعامه متنوع.

يمشي الطفل هنا بمفرده ويصعد السلالم بمساعدة، ويركض ولكنه يقع في معظم الأحيان، يسحب لعبة وراءه، يرمي الكرة أو يركلها بقدمه، ويلعب بالمكعبات، ويخلع ملابسه، ويخلع حذاءه.

وفي معظم الأحيان يكون نوم الطفل مضطرباً لأنه يمرّ بفترة تعلم غنية، ولكنه ينام بين 10 و12 ساعة خلال الليل بالإضافة إلى القيلولة، صعوبات النوم آتية من الكوابيس والمخاوف الليلية.

يكتشف الطفل جسمه ويسمي بعض أعضائه، ويكتشف المجال المحيط به. يلعب بمفرده ويكتشف الأطفال الآخرين ولكن ردات فعله نحوهم تتسم بالعدوانية، ويبدأ في هذه المرحلة بتعلم النظافة أثناء النهار فقط. يحب الألعاب التي تتضمن تخبئة بعض الأشياء وفي هذا النوع تمرين ذهني وعاطفي أيضاً حيث يتغلب على صعوبات الإنفصال المؤقت عن أمه.

- من 18 شهراً إلى السنتين: يستطيع الطفل أن يأكل بمفرده دون مهارة كبيرة، طعامه متنوع، ولديه تفضيل لأنواع معينة من الطعام، يستطيع أن يصعد وينزل السلالم بمفرده، يقفز على قدميه الاثنتين، يركض بسرعة، يتسلق، يرقص، يستطيع أن يركب دراجة بثلاثة دواليب، يتصفح كتاباً، يرسم، يستطيع لبس حذائه وثيابه. ينام الطفل بين 10 و12 ساعة مع قيلولة، ولكن نومه لا يزال مضطرباً، وهو لا يزال بحاجة إلى إيقاع ينظم حياته.

يستطيع الطفل أن يسمي من أربعة إلى خمسة أعضاء في جسمه، يحب أن يستمع إلى القصص، وتزداد لغته غنىً ويستطيع أن يؤلف جملة محورها الفعل، ولكن لغته تبقى طفولية، عندما يتكلم عن نفسه يفعل كالآخرين باستخدام اسمه الأول ولا يستخدم كلمة «أنا». يصر على القيام ببعض الأعمال بمفرده، يغضب بسرعة. يفضل أن يلعب بمفرده ويستطيع أن يكون عدوانياً في علاقته بالآخرين، ويبدأ بأن يكون نظيفاً بضبط البَول والإخراج في معظم الأحيان.

خلال السنة الثانية يصبح الوليد طفلاً مستقيم القامة، وهو يستطيع التذكر، ويتقاسم مشاعره مع الآخرين. إنها السن التي يذهب فيها الطفل إلى اكتشاف العالم ثم يعود نحو أبويه ليعاود اكتشافاته. وهو قادر على القيام بأفعال محددة، يمشي، يركض، يتسلق، يحرك الأشياء، يفرغ الخزائن أو المكتبة، دون الأخذ بعين الإعتبار للمخاطر أو الممنوعات، وهذه التجارب التي يقوم بها الطفل تؤدي إلى تحسين مهارته وقوته وذكائه شريطة ألا تعرضه للخطر. وهنا يصبح الطفل نظيفاً تماماً بسبب النضج العصبي والعاطفي؛ ذلك أنه حتى يستطيع ضبط عمليتي التبول والإخراج فإن عضلات المبولة والمخرج يجب أن تكون قوية.

ومن أجل اكتشاف الذات وتوكيد الأنا يمر الطفل بأزمات وصعوبات وهو يمر دون سبب بين قول «نعم» و«لا»، أي بين الحاجة للأمان والحاجة إلى الاستقلال، ويتميز سلوكه بالعدوانية والغضب وهو غارق في تناقضاته، ولكنه بحاجة إلى معايير تساعده على الخروج من هذه التناقضات.

وهو لا يزال غير قادر على تقاسم اللعب مع الآخرين ولكنه يتقرب من الأطفال ولا يزال سلوكه يتصف بالعدوانية فهو يعض ويخرمش ويركل.

ـ من السنتين إلى السنتين والنصف: تتحسن قدرات الطفل الحركية، يساهم في حياة المنزل، ويستمتع بالمشاركة في الوجبات التي تضم الأسرة العائلية، يذهب نحو الأطفال الآخرين ولكنه يبقى عدوانياً، وهو يفضل اللعب بمفرده أو مع الراشدين، ويفضل الألعاب الذهنية وألعاب البناء، ويساهم في رواية القصة ويفهم محتوى الرسوم والصور.

يحقق الطفل بين السنتين والسنتين والنصف تقدماً في المجال اللغوي، وجمله تصبح واضحة ومفهومة من قِبَل الآخرين، ويفهم معاني الكثير من الكلمات، ويعرف أعضاء جسمه كما يعرف الثياب يتكلم ويطرح الأسئلة ويستخدم كلمة «أنا»، يميز

جنسه، وتختلف الألعاب التي يمارسها الذكور عن الألعاب التي تمارسها الإناث، وهو تعلم النظافة خلال النهار وبعض من الليل.

ـ من السنتين والنصف إلى الثلاث سنوات: يسيطر الطفل على جسمه، وهو قادر على إدراك المخاطر بشكل جزئي، وبعد الفترة السابقة التي كان فيها حائراً بين حاجته إلى الاستقلال والحاجة إلى الأمان، أصبح الآن أكثر استقراراً، وهو أقل انفعالاً وغضباً، وقادر على التفكير السليم والمناقشة.

ولا تزال في هذه السن تسيطر الكوابيس على ليله، وقد أصبح نظيفاً طوال الوقت. والطفل هنا يهتم بالرسم، ويعرف الألوان، ويستطيع العد حتى 3، 5 أو 7، ويهتم بألعاب البناء، وقادر على اختراع القصص لنفسه.

وبالرغم من أنه لا يزال يفضل اللعب بمفرده إلاّ أنه يستطيع التحاور مع الأطفال الآخرين الذين في مثل سنه واللعب معهم والعيش معاً في عالم الخيال.

وقد أدرك هويته الجنسية، فإن سلوكه وألعابه بدأت تختلف بحسب هذه الهوية الجنسية.

يتكلم الطفل بمهارة، ويعطي عدة أفكار متسلسلة، يطرح الأسئلة وينتظر الإجابات ويصغي إليها. ويغتني قاموسه اللغوي بكمية من الكلمات والمفاهيم.

يستطيع الطفل صعود السلالم والنزول منها باستخدام القدمين بالتناوب ويقفز عندما يصل إلى الدرجة الأخيرة، ويقف على رجل واحدة لعدة ثوانٍ، ويفتح الأبواب ويغلقها دون مساعدة، يرسم دائرة وأشخاصاً، يلبس بمفرده باستخدام الأزرار والسحابات، يضع حذاءه.

يتناول الطفل طعامه مع الأسرة ويستطيع المساعدة في وضع أدوات الطعام ورفعها.

النمو الحركي:

يقضي الطفل عند الولادة معظم الوقت مستلقياً، ويكون عاجزاً تماماً عن الإنتقال، وتكون حركاته عشوائية، وذلك نتيجة عدم نضج الجهاز العصبي؛ حيث إن نمو القدرات وتعلم المهارات المختلفة يعتمد على نمو الجهاز العصبي ودرجة إستعداده لتقبل هذه المهارات. وبوجه عام يطلق على سلوك الطفل خلال هذه الفترة السلوك الإنعكاسي، وهو في مجمله حركات ذات طابع تكيُفيّ من أجل البقاء وهي حركات طبيعية، ويولد

الطفل مزوداً بالعديد من المنعكسات التي ستختفي في الشهر السادس، ويسميها «جان بياجيه» الأفعال المنعكسة الدائرية التي تخص جسد الطفل في البداية ومنها المص والبلع، وكذلك هناك منعكس المشي، فإذا حملنا الطفل وجعلنا قدميه تلتصق بسطح صلب كالطاولة مثلاً فهو يمد أطرافه السفلى ثم يسحبها وكأنه يمشي وهذا ما يسمى «بالمشي الآلي»، وكذلك عندما نضع أصبعنا في يد الطفل فهو يطبق على أصبعنا بشدة، كذلك يشعر الطفل بالخوف إذا سمع صوتاً قوياً أو إذا وضعناه بسرعة في السرير، ويظهر الطفل منعكسات أخرى تساعده على التكيف منها «منعكس مورو» (Moro reflex) يستجيب فيه لمثير قوي، فيرمي بأطرافه جانباً ويأخذ موقفاً دفاعياً وقد يتمسك بثياب الأم، ومنذ الولادة يدير الطفل نفسه من جهة إلى أخرى للتفتيش عن الثدي ويسمى هذا بمنعكس «التوجه في المكان»، وتظهر لدى الطفل أفعال منعكسة أخرى مثل منعكس تماسك الرقبة.

ويعتبر النمو الحركي المعيار الأساسي لنمو الطفل النفسي؛ وبانتظار أن يستطيع الطفل الكلام فإنه يعبِّر عن نفسه بواسطة قدراته الحركية، ويتضمَّن النمو الحركي التمكن التدريجي من ضبط حركة الجسم خصوصاً العضلات الإرادية، ويتوقف النمو الحركي على التحسن المستمر في التآزر الحسي ـ العصبي ـ العضلي.

ولا يعبِّر الطفل بواسطة الحركة فقط عن حاجاته مثل الجوع أو الحاجة إلى النظافة، بل يعبِّر أيضاً عن الفرح والألم والغضب.

ويعتبر المشي بصفة خاصة أهم نواحي النمو الحركي وأكثرها إتصالاً بالنمو العقلي والإجتماعي لأنه يوفر للطفل عالماً متسعاً من الخبرة.

وتتميَّز حركة الطفل في هذه الفترة بما يلي:

1 ـ تدرج الحركات المنتظمة من أعلى إلى أسفل: أي من الرأس إلى القدم، كما أن كل الحركات التي يتمتع بها الرضيع تكمن في منطقة الرأس.

2 ـ حركات الطفل متناظرة: لا تقتصر حركات الرضيع على ناحية واحدة من الجسم، ولا يستطيع أن يميِّز بين الحركات المفردة، بل هو يحرك ذراعيه أو ساقيه أو جسمه بكامله مرة واحدة؛ فعندما يقوم الطفل بإستجابة حركية بالرجل اليمنى فإن الرجل اليسرى تقوم بالحركة الإستجابية ذاتها، وينطبق هذا على الذراعين والجانبين، وبوجه عام تتسم حركات الرضيع بالصبغة الكلية.

وتعتبر المهارات البدنية والحركية بُعداً هاماً في حياة الطفل اليومية؛ ومن الضروري التعرف على هذه المهارات حيث أشارت الجمعية الأميركية للطفولة للنمو والتطور (The Child Growth and Development corporation) إلى أن هناك نوعين من المهارات البدنية والحركية؛ النوع الأول، ويطلق عليه (Gross Motor Skills) وهي المهارات التي تتطلب إشراك العضلات الكبيرة، مثل الزحف والحبو والمشي؛ والنوع الثاني، ويطلق عليه (Fine Motor Skills) وهي التي تتطلب إشراك العضلات الصغيرة مثل الإنعكاسات البسيطة كالقبض وتحريك الذراعين إلى أعلى وإلى أسفل ونقل اللعبة من يد إلى أخرى. وهنا نستطيع أن نلخص أن تطور النمو لأي سلوك هو سلسلة من مراحل النضج التي يرقى بها الطفل إلى مستوى سلوكي أفضل، وكل فترة نمو عرضة للتغيرات سواء نتيجة للمرض أو الولادة المبكرة أو غيرها، لكن التسلسل في أي سُلّم يغلب عليه أن يظل واحداً لجميع الأطفال على الرغم من تلك التغيرات. وقد سبق أن أشرنا أن النمو الحركي يبدأ من أعلى إلى أسفل، فمثلاً، أول ما يكتسب الطفل من القدرات هو قدرته على أن يتحكم في رأسه ورقبته[1].

ثم تنمو عضلات ظهره فيستطيع عندها أن يجلس مستقيم الظهر، ثم يتعلم المهارات بإستعمال اليدين ليمسك بها الأشياء، ثم يبدأ باستعمال ساقيه ليقف، ثم يمشي، ثم يجري... وهكذا بوجه عام يميل النمو الحركي عند الأطفال جميعاً إلى إلتزام التعاقب ذاته في تطوره وذلك في كل من مرحلتي الولادة إلى الثلاث سنوات ومن الثلاث سنوات إلى ست سنوات، غير أن هناك كثيراً من الإختلاف بينهم في معدل هذا النمو، وقليلاً من الفروق في تفاصيل نمطه. ويبدو أن التعاقب خاصية عامة عند الجنس البشري. أما معدل النمو فأمر فردي، ولكنهما معاً يخضعان لعامل النضج. وعلى الرغم من أن كمال النمو الحركي المبكر يتطلب التدريب إلاّ أن إستخدام القسر في ذلك لا يثمر.

تنمو مقدرة الطفل للقبض على الأشياء تدريجاً مصاحبة لقدرته على ضبط أوضاع جسمه المختلفة، وكلما نمت هذه المهارة قلّت الحركات العشوائية التي يبديها الطفل بيديه، وتعد اليدان على جانب كبيرة من الأهمية بالنسبة للطفل، فهما وسيلته لاكتساب الكثير من الخبرات عن العالم المحيط به، وإدراك صفات الأشياء الحارة والباردة،

---

(1) عبدالعزيز عبدالكريم المصطفى، ص. 30 ـ35، مرجع سابق.

الناعمة والخشنة، الصلبة واللينة إلخ. . . لهذا يجب أن نهيّء للطفل فرص التعامل باليد مع موضوعات العالم الخارجي؛ إذ يبدأ الطفل خلال الشهر الثاني من عمره في تحريك ذراعيه حركات تنقصها الدقة، ثم تنمو هذه المهارة خلال مراحل النمو، فيقترب من الشيء، يلمسه، يضغط عليه، القبض باليد، القبض بالسبابة والإبهام (بين 9 و12 شهراً).

وتحتاج عملية المشي إلى نضج وممهدات وتنسيق بين حركات الأعضاء، ويختلف العمر الذي يتعلم فيه الأطفال المشي بإختلاف الصحة العامة والتغذية والوزن والذكاء، كما يختلف بإختلاف عوامل أخرى كالحرية التي تتاح للطفل لكي يتحرك من مكان إلى آخر، ولا يُنصح بالإسراع بتعليم الطفل المشي في وقت مبكر، بل بتيسير الإمكانات اللازمة لكي يتم نضج العمليات الممهدة للمشي.

وللمشي أهمية كبيرة في الحياة العقلية، فهي تكسب الطفل الاستقلال والاعتماد على النفس، وتتيح له فرصة اكتشاف العالم الخارجي، وتزوده بالكثير من الخبرات الإدراكية والمعرفية والإنفعالية، كما يؤدي إلى دفع النمو الاجتماعي؛ وفي السنة الثانية يتعلم بعض الأطفال النشيطين الجري والقفز وصعود السلالم والوقوف على قدم واحدة، كما يتعلمون كيف يخلعون جواربهم ويفتحون العلب والصناديق، ويرسمون خطاً مستقيماً على الورق ويقلّبون صفحات الكتب صفحة صفحة، وسوى ذلك من المهارات التي يتوصلون إليها بحسب ظروف البيئة، كالحفر في الرمل واللعب بالدمى وملء الأواني بالمياه وجرّ العربات الصغيرة إلخ. . . وينبغي أن يُشجع الطفل على القيام بنشاط نافع مثل ارتداء ثيابه، تناول الأشياء الخفيفة ففي ذلك تدريب له على المهارات اليدوية.

إستثارة المهارات الحركية والوظائف الفيزيولوجية

إن المهارات الحركية الأساسية التي تتعلق بالمشي والجري وإستخدام اليدين من المهارات التي يمارسها جميع الأطفال بدرجة كبيرة؛ ولهذا فمن المحتمل ألاّ ينجم عن الإستثارة الخاصة تغيير كبير فيها، كما أن هناك علاقة بين إكتساب المهارات الحركية وغيرها من المهارات أثناء مرحلة النمو. من ناحية أخرى، يصوِّر لنا ميدان المهارات الحركية مدى الحاجة إلى التدريب والتوجيه؛ فبعض الأطفال يتعلمون السباحة والبعض الآخر لا يتعلمها. وإذا كان مستوى النمو ونمطه من العوامل التي تحدد إتقان السباحة، فإن تعلم السباحة في حد ذاته يتوقف على الخبرة.

وقد بيّنت البحوث على التوائم أن التدريب لا يؤثر كثيراً في خصائص الجنس البشري كالحبو والزحف والجلوس والوقوف والمشي، لكنه ضروري لإكتساب المهارات التي ينفرد بها بعض الناس مثل ركوب الدراجة والتزحلق على الجليد، وهذا يعني أن النضج في حدّ ذاته لا يكسب الطفل أي مهارة نوعية.

وتعلُّم المشي يتطلب قدراً من إتقان الإستجابات الخاصة به، وقد تبيّن من الملاحظات والدراسات التي أجريت على أطفال فرضت بعض القيود على حركتهم، أن هذا الإتقان عامل ثانوي؛ فالتدريب السابق على الإستعداد لا يأتي بنتيجة، كما أن تأخير المهارة بتقييد النشاط بعد أن يكون الطفل قد تهيّأ لإكتسابها يؤخر هذا الإكتساب ولكنه لا يلبث أن يتحقق بصورة مفاجئة.

وفي الدراسات التي أجراها «أرنولد جيزيل وهيلين طومسون»[1] بدأ بتدريب التوأم (ت) على إرتقاء الدرج، وظلت على هذا العمل عشر دقائق يومياً لمدة ستة أسابيع. وفي نهاية هذه المدة بدىء بتدريب التوأم (منى) لمدة أسبوعين، وسرعان ما تساوت مع شقيقتها في درجة إتقان هذه المهارة. وحصل الباحثان على النتيجة ذاتها في عملية بناء المكعبات، وقد استخدم «سترايز» التوأمين ذاتهما في تجربته على التدريب اللغوي وكذلك «هلجارد» في بحوثه في الذاكرة والأداء الحركي[2].

والتحكم في المثانة من مناشط النمو في الطفولة المبكرة، فما هو العامل الهام في هذا التحكم؟ أهو نضج الطفل أم تدريبه؟. أجرت «ماك جرد» تجربة على مجموعتين من التوائم الذكور، فدربت أحد التوأمين على قضاء حاجته في الوعاء المخصص لصغار الأطفال يومياً كل سبع ساعات بإنتظام وذلك منذ أن كان عمره بضعة أسابيع فقط حتى نهاية الشهر السابع عشر. وفي حالة أخرى، جعلت التوأم الأول يستمر في التدريب على المنوال ذاته إلى الشهر السادس والعشرين وأخّرت أخاه إلى الشهر الرابع والعشرين. غير أن آلاف المرات من هذا التدريب لم يسفر عن أي فرق هام في إكتساب هذا السلوك الذي يعتبر وثيق الإرتباط بعامل النضج.

كذلك درب «هلجارد» مجموعة تجريبية من الأطفال في سن 24 ـ 36 شهراً على التزرير والقص وصعود السلم، فوجد أن المجموعة الضابطة لم تحتج إلى أكثر من

(1) ويلارد اولسون، تطور نمو الأطفال، عالم الكتب، القاهرة، 1962.

(2) المرجع السابق.

أسبوع واحد من ممارسة هذه العملية لتلحق بالمجموعة التجريبية بعد تدريب دام 12 أسبوعاً. غير أن المجموعة التجريبية تفوقت بالفعل على المجموعة الضابطة بعد فترة التدريب، وليس هناك بطبيعة الحال ما يضمن للمجموعة الأخرى في الظروف العادية الحصول على التدريب الإضافي الذي أتيح لها في ظروف التجربة.

وفي التجارب التي أجريت على التوائم المتماثلة حيث كان أحد التوأمين يدرب دون الآخر، كان التوأم المدرب يتفوق على شقيقه في المهارات الجسدية، وتبيَّن أن القدرة الحركية عند صغار الأطفال يمكن أن تتحسن كثيراً بالتدريب، وأنه كلما كان النشاط أكثر تعقيداً كان التحسن أكثر وضوحاً. كذلك أجريت تجارب مماثلة على التدريب الإبتكاري وغير الإبتكاري بإستخدام المكعبات، فكان أحد التوأمين يتلقى تدريباً نوعياً على وضع كل مكعب في موضعه من نموذج خاص، أما الثاني فلم يُعرض عليه سوى النموذج العام ليُصار إلى تطبيقه فدلّت الإختبارات على أن التوأم الذي تلقى تدريباً عاماً تفوق على شقيقه من حيث المهارة والإبتكار والتعقيد.

إستخدام الطفل ليديه:

تقول النظريات إن الذي يحدد أي اليدين يستخدم الطفل هو نوع السيطرة المخية الأصيلة لديه؛ فسيطرة الجانب الأيمن من المخ تفضي إلى العسر والعكس صحيح. وهناك من الشواهد المباشرة مما يؤيد هذا الرأي، كما أن البحوث التي أجريت على الحيوان تدعمها.

ويذهب «بلاد» إلى أن السيطرة المخية سمة يمكن إحداثها عن طريق التغيير في عادة إستخدام اليدين. ووقف هذا المذهب تعتبر إمكانية السيطرة خاصية من خواص المخ ولكن درجة تنميتها تتوقف على التعلم والخبرة.

كذلك تعرَّض «بلاد» للمحاولات التي تبذل لتدريب معظم الأطفال على إستخدام اليد اليمنى، وهو يعتقد أن الأطفال يلجأون إلى العسر كوسيلة لتسجيل مقاومتهم للضوابط الإجتماعية واليدوية والإنفعالية.

وقد تبيّن أن إستخدام اليد اليمنى في مرحلة ما قبل الدراسة يتزايد بالتدريج مع ازدياد سنوات عمر الطفل. غير أن وجود إتجاه مرتبط بالسن لا ينفي عامل الوراثة أو عامل التعلم في إستخدام إحدى اليدين على الأخرى. وهناك رأي يقول إن محاولة تغيير عادة الطفل في إستخدام إحدى يديه دون الأخرى له نتائج ضارة على النطق والإنفعالات

كأن يصبح الطفل مُتأنثاً، مثلاً؛ ونظراً لإنقسام رأي الخبراء في هذه الناحية فقد أصبحت سياسة التسامح هي السياسة المألوفة في إستخدام إحدى اليدين، ومن ثم تترك للطفل حرية تفضيل أي اليدين يستخدم. وقد وجد هذا الإتجاه كثيراً من التأييد النظري. وأصبحت العلاقة بين العُسْر وسيطرة العين وإستخدام القدمين من الأمور التي تحظى بالعناية في الدراسات المفصلة.

هيئة الجسم:

كلما ازدادت سنوات عمر الطفل إزدادت قدرته على حفظ توازنه في ضروب النشاط التي تتطلب المهارة، وعلى تجنب السقوط، وأخذ الجسم طريقه إلى تحقيق حفظ التوازن الثابت؛ وموقع مركز الثقل أحد العوامل التي تؤخر إكتساب اعتدال القامة، والتي تجعل من اليسير على الطفل الصغير أن يجلس فجأة، كما تجعل من العسير عليه أن يكتسب بالتدريب وحده بعض المهارات مثل الإنزلاق وركوب الدراجات في وقت مبكر. كما أن إتجاه النمو العضلي من منطقة الرأس والعنق إلى الساقين يؤثر أيضاً في انتصاب القامة.

وهيئة الجسم وإن كانت ترتبط بالتغذية والتدريب إلاّ أنها تخضع بدرجة كبيرة لتأثير تفتح النمط؛ فهي أمر فردي إلى حد كبير بعيد يتعذر إن لم يكن مستحيلاً، أن تكون لجميع الأفراد ذات الهيئة، ذلك أنها تخضع للفروق الفردية العائدة إلى السن والجنس والوراثة والنمط الجسمي.

وتتميز القامة في هذه الفترة ببروز البطن وإنحناء العمود الفقري وإتجاه أطراف القدمين إلى أعلى. وتكون أقدام الأطفال مسطحة، وهذه المظاهر تكون واضحة في سن الثالثة، ولكنها لا تلبث أن تختفي من تلقاء ذاتها في سن السابعة. أما في المراهقة فإن المشكلات المألوفة هي التقوس الجانبي في العمود الفقري، وتسطح الصدر وإستدارة الكتفين.

وتتخذ قامة كل طفل الوضع الذي يحفظ توازن جسمه بصورة ملائمة، وهذا الوضع أمر خاص بكل طفل نتيجة لما بين الأطفال من فروق فردية في نسب الجسم والقوة وتوزيع الثقل، ويخلط الآباء والمعلمون بين الأسباب والنتائج عندما يحثون الطفل على «الوقوف منتصب القامة» أو «الجلوس معتدل الظهر» كي تستقيم قامته.

إن القوة والصحة تنعكسان على مظهر الجسم، وتعتبر التغذية الجيدة والتمارين

مثل الجري والقفز والتسلق واللعب بالكرة وكذلك النوم الكافي من العوامل الأساسية في تنمية الهيئة التي تناسب طفلاً بعينه، وذلك على العكس من الأحذية والثياب الضيقة والأسرّة المقوسة والمقاعد الرديئة وغير ذلك من الأجهزة التي تجبر الطفل على الإلتزام بوضع ثابت لمدة طويلة.

ولقد كان ولا يزال الكثير من مدارسنا هي مدارس الجلوس والإنصات، وهي تسرف في الإهتمام بأن يجلس التلميذ دون حراك لمدة طويلة، ويجب أن نعرف أنه يكمن وراء إلزام الجسم وضعاً معيناً لمدة طويلة خطر حقيقي، ذلك أن التغيير في الوضعية والحركة يعتبران من أفضل وسائل وقاية الصغار من النمو الخاطىء.

اللياقة البدنية:

إننا نعلم أن اللياقة البدنية تخضع للفروق الفردية، كما نعلم أن الفرص والخبرة من العوامل التي تفضي إلى الفروق بين الأفراد في مهارات كالسباحة ولعب التنس والغولف وغيرها، وأن التثقيف الصحي يؤدي إلى تباين الأطفال في ما بينهم من حيث اللياقة البدنية.

ويبقى السؤال: هل أن الصحة العضوية للأطفال والراشدين تتطلب من التدريب قدراً أكبر من الذي يسعون إليه بأنفسهم ويستمتعون؛ ذلك أنه لايوجد دليل قاطع على أن القسر في التدريب الجسمي يحقق نتائج بعيدة المدى مع الأطفال؛ ذلك أن مقدار النشاط الأفضل للطفل هو الذي يسعى إليه الطفل بذاته ويجد متعة فيه، لأن برامج التدريب المرهق لا تؤدي إلى تعديل اللياقة البدنية.

وعلى الرغم من صعوبة الربط بين اللياقة البدنية والتحصيل الدراسي، إلاّ أنه يتبيَّن وجود علاقة بين اللياقة البدنية والأداء الطويل.

ولعل خير ما يمكن أن نفعله للأطفال هو أن نهيِّىء لهم البيئة التي تتوافر فيها فرص ممارسة جميع ألوان النشاط الجسمي والرياضة المناسبة وإكتساب المهارات التي يستطيعون متابعتها في المستقبل.

التعاقب في مناشط اللعب:

يختلف التعاقب في مناشط اللعب بإختلاف سرعة النمو، وهو مختلف أيضاً من جهة التوقيت. فمن الممكن النظر إلى الحركات التي يكررها الوليد في الشهور الأولى على أنها لعب، فنقول إنه يلعب بيديه وبإحداث الأصوات وبملابسه وبما يُعطى من

ألعاب أثناء الاغتسال. ولكن اللعب الإجتماعي لا تظهر بوادره إلاّ في حوالي الشهر السادس، عندما يستجيب الصغير بالمناغاة للآخرين وبالنظرات.

وفي ختام العام الأول يتخذ لعب الطفل صورة أشد وضوحاً عندما يلوّح بالأشياء ويسقطها. وبعد ذلك بوقت قصير يظهر اللعب الخيالي مثل تظاهر الطفل بأنه يطعم دميته. وفي العام الثاني يقوم الطفل بتقليد حركات الآخرين ويشجعهم على الإشتراك معه بمحاكاة الحركات التي يبتكرها.

وبعد أن يجتاز السنتين من عمره ينغمس الطفل في مناشط لعب متزايدة التنوع والتعقيد. ويبدو أن هذه حاجة أساسية تدفعه إلى تدريب كيانه النامي. أما صور اللعب فترتبط بما تحفل به البيئة من أشياء ومواد وأفراد. ويكون اللعب مصحوباً دائماً باللذة وإن كان يولد في نفس الطفل بعض مشاعر الخوف، بل وبعض القلق الحقيقي أحياناً.

نظريات اللعب:

تقول النظرية التلخيصية بأن كل طفل يميل ألى أن يكرر في حياته أنواعاً معينة من النشاط كانت مميزة لتطور الجنس كله. ولم يكن ينظر إلى هذا التلخيص على أنه ضرب غامض من التراث السلالي، بل على أنه نوع من التوازي بين مراحل النمو الحركي وأنواع النشاط التي يستطيع الطفل ممارستها في كلٌ منها.

وهناك نظرية أخرى تقول: إن اللعب إنما هو تعبير عن تراكم الطاقة الفائضة؛ فمعدل الأيض عند الأطفال عالٍ، ولكن نمو الأطفال لا يستنفد كل ما يتولد لديهم من طاقة، مما يدفعهم إلى اللعب؛ فمن المعلوم مثلاً، أن سوء التغذية يؤدي إلى تبلد الأطفال ولكنه لا يوقف نموهم، إلاّ إذا كان شديد الوطأة ولكنه لا يتيح لهم فائضاً من الطاقة يجعلهم يبتسمون جذلاً ويضحكون ويجرون ويقفزون. من الواضح أن نظرية فائض الطاقة لا تفسر اللعب سوى تفسير جزئي، لذا، فهي تقصر عن تفسير وظيفته تفسيراً كاملاً.

ومن النظريات الهامة أيضاً أن اللعب هو قبل كل شيء وسيلة هروب من تعب العمل، كما أنه وسيلة الفرد لتجديد طاقته واستمتاعه بالحياة؛ ونظرية الترويح شبيهة ببعض الآراء الحديثة في العلاج التعبيري.

أما النظرية التوقعية فتعتبر اللعب إعداداً للحياة وللعمل في المستقبل؛ فالأطفال إذ يقبلون على اللعب الإيهامي، إنما يتدربون على دورهم في مستقبل حياتهم.

وإذا كان النضج يحدد بصورة جزئية طبيعة النشاط وإتجاهه فإن المرانة تستثير تطور النمو وتعمل على صقله وعلى تكامل السلوك. فباللعب ينمي الطفل التوافق العضلي العصبي والتآزر بين حركة العين واليد وهما ضروريان في الحياة اليومية. ومناشط اللعب من عوامل النمو الإجتماعي والذهني لأنها تدرب الطفل على المشاركة والتعاون، وتتيح للشخصية فرص النمو والتعبير عن نفسها. كما أن الصبغة الوجدانية للعب تجعل منه عاملاً هاماً في الصحة العقلية.

إن كلاً من نظريات اللعب التقليدية تعالج جانباً من حقيقة هذا النشاط الهام، وكثير من معالم تطبيقاتها يضيع في غمار الأحكام الأخلاقية على قيمتها؛ من ذلك مثلاً أن بعض الأفراد لا يرضيهم أن يحقق الأطفال أهداف التربية في يسر ومرح، وينظرون بعين الشك إلى بعض المدارس التي يتعلم فيها الأطفال القراءة والحياة الإجتماعية وحل المشكلات بصورة ممتعة بهيجة. وهم بذلك يغفلون عن حقيقة الفرق بين العمل واللعب، وعن أن هذا الفرق إنما هو في الدوافع أكثر منه في نوع النشاط الذي يمارسه الفرد.

الوظائف العلاجية للعب:

كان أحدث حافز على دراسة اللعب هو استخدامه في تشخيص الإضطرابات عند الأطفال وعلاجها؛ فمن العسير الفصل بين الطفولة واللعب بسبب الدور الأساسي الذي يقوم به اللعب في التطور المبكر لنمو الطفل، كما أن الأطفال يصورون خبراتهم في لعبهم، وكثيراً ما يكون لعبهم الإدعائي الحدّ الفاصل بين الحقيقة والخيال. لذلك توجد في معظم عيادات الأطفال ألعاب مصغرة تمثّل الحياة، فإذا ما لعب الطفل بها فإنه يكشف عن عالمه الخاص به وعن علاقاته بالناس فيه. ويستطيع المعالجون عن طريق ملاحظتهم لهذا اللعب أن يتبيّنوا المشكلات التي يعانيها الطفل، لأن الطفل عندما يعنّف الألعاب أو يلطمها أو يحنو عليها أو يرتبها فهو إنما يقص قصة على مسمع الملاحظ اليقظ.

وتقوم أساليب العلاج باللعب على إفتراض مؤداه أننا نساعد الطفل عندما نتيح له فرص التعبير عن حياته الخيالية باللعب، وأن هذا التعبير يخفف مشاعر الإثم والقلق التي يعانيها. والعلاج باللعب قد يكون «غير موجه» كما يحدث عندما نهيّء للطفل الجو الملائم الذي يستطيع فيه أن يعالج مشكلاته، وبهذا المعنى يمكن اعتبار دار الحضانة الحسنة بيئة علاجية طبيعية غير مصطنعة. غير أنه في أحوال أخرى يلزم إلى تخطيط لبيئة

اللعب بحيث تيسر الربط بين مواد اللعب (كالصلصال وألوان الطلاء) والاضطراب الذي يعانيه الطفل (كعدم التحكم في المثانة)؛ كما في حالات الكبت الشديد (مص الأصابع ومشكلات الإخراج والجنس) قد يكون التعبير الحر باللعب وغيرها من المواد وسيلة لعلاج العصابيين من الأطفال.

نمو الحواس:

بيّنت العلوم مثل علم النفس والبيولوجيا وعلم النفس التجريبي والايتولوجيا (éthologie) الغنى الهائل في القدرات الفطرية للمولود والتي هي نتاج لتأثير الوراثة بالإضافة إلى خبرات المرحلة الجنينية، وتبرز عند المولود كفاءة عالية على مستوى الإدراك الحسي والوجداني واللغوي منذ الولادة، ويقول الباحثون اليوم إن القصة التي كانت الحامل ترويها للجنين يستطيع التعرف عليها بعد الولادة.

من هنا فإنه يوجد إختلاف كبير بين الواقع البيولوجي والمهارات التقليدية التي تقدمها الأسرة والمدرسة للأطفال بالنسبة لنمو الطفل الذي يعود إلى السياق الفيزيولوجي والهرموني بشكل خاص.

1 ـ البصر:

تعمل العين منذ لحظة الميلاد فيستطيع الطفل أن يرى، ويستطيع أيضاً أن يحرك كل عين بشكل مستقل، ولكن تنسيق حركة العينين يصبح تاماً تقريباً بعد يوم ونصف من الميلاد.

ويستجيب الطفل للأضواء المختلفة بجفنيه أو بكل جسمه بعد الأسبوع الثاني، فيتتبع برأسه وعينيه شيئاً يتحرك أمامه. ومع مضي الزمن تقل حركة الرأس وتنمو حركة العينين (حوالى 4 أشهر) في تتبع الأضواء المتحركة، والتركيز على وجه الأم ويديها، أو غير ذلك من الموضوعات القريبة. وتنمو قدرة الطفل على تتبع الشيء أفقياً قبل نمو قدرته على تتبعه عمودياً، وتتأخر القدرة على تتبع شيء يتحرك بشكل دائري عن ذلك. ويمكنه تتبع الأشياء التي تتحرك ببطء قبل الأشياء التي تتحرك بسرعة. وما أن يكتمل نمو عينيه حتى تظهر لديه القدرة على إبصار التفصيلات الدقيقة. ثم ينشأ توافق تدريجي بين اليدين والعينين فيتمكن الطفل من إلتقاط الأشياء القريبة منه، وتتولى العينان توجيه حركات اليدين والرجلين.

ومن الأبحاث في مجال الإبصار نذكر التالي: إذا أعطينا المولود في عمر الشهر

مصاصة خشنة ومصاصة ملساء دون أن يراهما، وإذا عرضنا على المولود ذاته المصاصتين ذاتهما فإنه ينظر إلى التي اختبرها، هذه القدرة على الإدراك بصريا للشيء الذي عرفه سابقاً بواسطة اللمس تمثل إحدى خصائص هذه السن، والأمر ذاته بالنسبة لإدراك الشيء بواسطة السمع، وهذه القدرة تختفي في الشهر الثاني.

لا يستطيع المولود رؤية الأشياء المحيطة به كالراشدين أو الأطفال، بل هو يرى الأشياء التي تقع على بعد 25 سم إلى يمينه أو يساره أو 50 سم، أما الأشياء الواقعة على مسافة متر واحد فهي عبارة عن كتلة مبهمة.

ويجب أن نعلم أن المولود يأتي إلى العالم وهو يملك إستراتيجيات فطرية للتفتيش عن المعرفة في محيطه.

ونشاطات الإبصار تساعد على نضج الخلايا العصبية المتعلقة بالبصر وتنمّي القدرات البصرية الفطرية.

ويتجه نظر المولود نحو المناطق الغنية بالمعلومات مما يساعد على إدراك المحيط.

والأصوات أيضاً تجعل المولود يتجه بنظره نحو مصدرها، وكذلك الأشياء المتحركة تثير ردة الفعل ذاتها. ونشاط الإبصار هذا يتناول جسم الطفل بكامله (فهو إما ينظر أو يمص) وإذا اتجه الشيء نحو الطفل بشكل يشعره بأنه سيصطدم به فإنه يرمي رأسه إلى الخلف ويرفع يديه وذلك خلال الأسبوعين الأولين من سنوات العمر.

ولا يوزع الطفل بصره وكذلك انتباهه بالنسبة ذاتها على كل الأشياء المحيطة به؛ فبعض الأشياء فقط تستحوذ على إهتمامه دون غيرها بسبب خصائصها، والطفل ينظر باهتمام أكبر إلى الأشياء الجديدة من الأشياء المألوفة لديه مما يؤكد على القدرات التالية[1]:

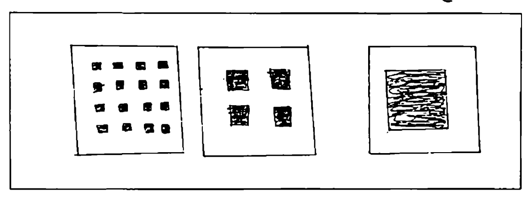
- التعرف.
- الإدراك.
- التميز.

---

(1) Eliane Vurpillot, Comment voient les nouveaux - nés, Sciences et vie, numéro hors séries trimestriel, Paris, 1984.

ومنذ الولادة، فإن الخط المنحني أكثر إثارة للنظر من الخط المستقيم (اللون ذاته، الطول ذاتها، والسماكة نفسها).

والمربع الأسود لا يُنظر إليه بالقوة ذاتها مثل 4 أو 16 مربعاً صغيراً:



والمولود في الشهر الأولى يستطيع التمييز بين المثلث وشكل الصليب، وكذلك

يميِّز بين المثلث الأحمر وبين المثلث الأزرق.

ويستجيب المولود بشكل مختلف بحسب الخصائص التالية:

- قوة الضوء وهو يفضل المتوسط منه.
- محيط الأشياء حسب الإنحناء أو الإستقامة.
- عدد العناصر في المساحة التي ينظر إليها.

وكل هذا يقاس بالنسبة للزمن الذي يقضيه المولود بالنظر إلى الشيء وبالنسبة للوضوح في الإبصار.

ويحدِّد النضج البيولوجي خلال الأسابيع الأولى من حياة المولود الإنجاز الحركي والقدرة على تمييز الأشياء.

ولم يجد الباحثون فرقاً بين الأطفال المولودين قبل الأوان والأطفال الذين يولدون

في الأوان الطبيعي من حيث قدرات الإبصار والإستجابة لخصائص الأشياء.

وبين الإثني عشر أسبوعاً والسنة، يصيب سلوك الأطفال الكثير من التغيير بسبب النضج العصبي السريع الذي يحدث في الأسابيع الأولى والذي يترجم بـ:

1 ـ حساسية الحواس.

2 ـ سرعة التبادل الحسي ـ الحركي.

في الشهر الثالث والنصف من عمر المولود يستطيع أن:

ـ يلائم نشاط الإبصار.

ـ رؤية التفاصيل.

ـ يموضع الأشياء في المجال.

الكف (Inhibition) في الشهر الثاني:

إن التبادل الذي يحصل بين الطفل وبين محيطه له أهمية كبيرة بالنسبة لمستقبل الطفل.

في الأسابيع الأولى من العمر يمارس المولود النظر والنشاط الحركي بحسب برنامج حسي ـ حركي موجود في الجهاز المركزي بشكل فطري: فمجموع القواعد في معالجة المعلومات الحسية يحدد الإستجابة بحسب نتائج هذه المعالجة؛ بالإضافة إلى ذلك، فإن المثير الحسي يحدد اختيار البرنامج ووضعه موضع التنفيذ؛ فالمولود لا يتحكم إرادياً في إستجاباته، ولكن وضعه هو الذي يحدّد قوة الإستجابة، وهذا الوضع يختلف بحسب حالة الوعي أو حالة النوم.

وعند المولود يستجيب الجسم بكامله للمثيرات الحسية ويوجد عدم استقلال بين الحواس بالنسبة للنشاط الحسي والحركي والجسدي؛ فهو يستجيب بشكل كلي لكل تغيير ناتج عن نشاطه أو عن المحيط. إذ يستطيع مولود لعدة أيام أن يقلّد الشخص الذي يمّد له لسانه، هذه المحاكاة المبكرة يصفها ماتزوف (METZOFF): بأنها الإدراك بين العمل الذي يراه والسلوك الذي يقوم به.

2 ـ السمع:

في المرحلة الجنينية منذ الشهر السابع من الحمل يستطيع الجنين سماع الأصوات ويستجيب لها بواسطة الحركة، وهو يسمع أيضاً أصوات أعضاء الأم الداخلية مثل دقات

القلب، والدورة الدموية وعملية الهضم. وعند الولادة حالما يتم تنظيف الأذنين من المادة الشمعية فإن المولود يميّز الأصوات، ويوجه أذنيه وبصره نحو مصدر الصوت، ويستطيع تمييز خصائص بعض الأصوات، وهو حساس حيال الأنغام، ويميّز في الشهر الأول الأصوات الخاصة ببعض الأعمال والأشياء.

والطفل الحديث الولادة يستجيب للأصوات العالية المفاجئة بحركة إنتفاض تشمل كل جسمه، كما يقابل الأصوات الهادئة بغلق جفنيه، ولكنه يعجز عن التمييز بين الأصوات ونغماتها ثم لا تلبث أن تنمو لديه هذه الحاسة فيتمكّن في ما بين الشهر الثاني والرابع من العمر من التمييز بين النغمات الصوتية وأن يستجيب لها إستجابات مختلفة، فيميّز بين غناء الأم أو تعبيرها عن حنانها ببعض الأصوات المألوفة فيبدو الإرتياح على ملامحه ويستسلم للنوم الهادىء[1]؛ وبين الأصوات الحادّة الفجائية التي تؤدّي إلى صحوه المفاجىء وإظهار علامات الإنزعاج؛ لذا فإن الطفل الذي ينشأ في بيئة هادئة ولا يستمع إلاّ إلى الأصوات الناعمة يكون أسعد حالاً من الطفل الذي يعلو الصراخ والشجار في محيطه الأسري، أو الذي يعيش في بيئة لا تخلو من الضجيج، فكل ذلك يؤثر على نموه الإنفعالي وعلى إتزانه العصبي في المستقبل.

وفي حوالي الشهر الخامس يكون الطفل قادراً على التمييز بين أصوات أفراد أسرته: صوت الأب، صوت الأم، وعلى تمييز العناصر الإنفعالية فيها، وتبدو عليه الدهشة إذا سمع صوتاً غريباً لم يألفه. كما يميّز بين الإنفعالات التي تعبّر عنها الأم في حديثها إليه ومداعبتها له، وفي تحذيرها إياه وفي إرتياحها لسلوكه أو في حالة غضبها. (وهناك دراسات تقول بأن الطفل يبدأ بتمييز صوت الأم منذ الأسبوع الثاني من ولادته). والأصوات تثير السكينة عند الطفل وخصوصاً صوت المرأة، ويتجه الأطفال نحو الأصوات الناعمة، من هنا فإنه يتم إكتشاف الطفل الأصم منذ الأسبوع الأول على حدوث الولادة.

3 ـ الذوق:

قدرات المولود خلال عدة أيام تضاهي قدرات الراشد في الشم والذوق؛ نتعرف إلى ذلك من خلال ردات فعل المولود للتغييرات الطفيفة التي تطرأ على بعض المواد من حيث الطعم والرائحة. وهو يتعرف على الحامض والمالح والمر والحلو، أربعة أنواع

---

(1) علي زيعور، مريم سليم، حقول علم النفس، دار الطليعة، بيروت.

يميّزها بوضوح منذ الولادة، ويستجيب المولود بردات فعل تدل على اللذة أو الإنزعاج بالنسبة للسوائل الحلوة أو المرة أو رائحة الموز، ويستجيب بالعبوس إذا وضعنا نقطة حامض على لسانه.

4 ـ حواس التوازن والإحساسات الجسدية:

يشعر المولود منذ كان جنيناً بالألم والحرارة والبرد والضغط، وهو الآن حساس حيال ملامسة الآخرين وحرارتهم وهو يفتش عنها؛ وهذا عنصر أساسي لنموه العاطفي ولإقامة علاقات إجتماعية، وهذه العلاقات لها أهمية كبيرة لنمو الطفل العقلي بحسب «هنري والون» (Wallon)، مع ما للأوضاع الجسمية التي يستطيع أن يتخذها في علاقاته مع المحيط من أهمية.

5 ـ الإحساسات الجلدية واللمس:

حاسة اللمس هي الحاسة «الأوسع» لأن خلايا اللمس موجودة في الجلد وفي الأغشية المخاطية وتنتشر في كل أنحاء الجسم. هذه الحاسة مهمة لنعرف كيف نشعر في المستوى الجسدي والنفسي والذهني. إن اللمس أساسي بالنسبة للجهاز العصبي بأسره. وتنتشر النبضات العصبية في جميع أنحاء الدماغ الذي يطور أيضاً الحواس الأخرى. وإن لم يُلمس جسم الطفل فقد يختل توازن جهازه العصبي برمته لأنه مرتبط إرتباطاً مباشراً بالأحاسيس والملامسة.

وقد أظهرت الدراسات أن معدل وفيات الأطفال كان يحدث في معظم الأحيان في ميتم للأطفال، أما الطفل الذي كان سريره قرب الباب فقد تغلّب على الصعاب وتكيف مع الظروف بشكل جيد، وزاد وزنه، وكان الأكثر إنسجاماً مقارنة بغيره. وتبيّن أن عاملة التنظيف كانت تجلس في العادة قرب الباب لتتناول طعامها، وكانت خلال ذلك تكلم ذلك الطفل وتداعبه وتحضنه. إن اللمس حاجة ضرورية جداً حتى أن المولود قد يموت إذا حرم منه.

وقد أجرى «هارلو» تجارب قام فيها بتربية قرود حديثة الولادة بواسطة «أمهات اصطناعيات» بعضها مصنوع من أسلاك الفولاذ والبعض الآخر من القماش. لاحظ «هارلو» أن القرود الرضع كانت تشعر بالأمان مع الأم المصنوعة من القماش فكانت تعانقها وتعتلي ظهرها، وعندما كانت هذه القرود تشعر بالخوف كانت تلجأ إلى الأم القماشية طلباً للراحة النفسية. من ناحية أخرى، فإن القرود الصغيرة شعرت بعدم الطمأنينة والأمان مع الأم المصنوعة من الأسلاك الفولاذية ولم تتمكن من إقامة رابط

عاطفي بها. وبدلاً من ذلك، فإنها بدأت تؤذي أنفسها وكان أداء وظائفها ضعيفاً جداً[1].

يحتاج المولود الجديد إلى اللمس والمعانقة والتكلم إليه ورؤية الوجوه والملامح المألوفة، كما يحتاج إلى الإحساس بتجاوب الآخرين وإياه: اللمس مهم جداً بالنسبة للطفل، والإستجابة إلى حاجاته، هذه الإستجابة تعلمه أنه محبوب وأن حاجاته سوف تلبى، وهو قادر على التكيف مع محيطه.

إن العامل الأكثر أهمية هو توفير الكثير من الإتصال والتلامس الجسدي مع الطفل الصغير، من خلال حمله وملاطفاته وتقبيله وتدليكه، وثني ذراعيه وساقيه في أثناء الإهتمام به، والتحدث إليه وإقامة الإتصال البصري معه.

والملامسة والإتصال الجسدي أمران مهمان، فهما يؤثران على قدرة الطفل على التعلم لأن اللمس يساعد على خلق التوازن في الجهاز العصبي.

هناك أطفال لا يريدون أن يلمسهم أحد، وتكون ردود فعلهم سلبية إذا ما حاول أحد فعل ذلك، نظراً لوجود عدم توازن في الجهاز العصبي عندهم. ويحتاج هؤلاء الأطفال إلى الكثير من التلامس والملامسة، ولكن على المرء أن يتقدم منهم بحذر، متذكراً ما يلي:

1 ـ من الأفضل الإمساك بالطفل بثقة وليس بتردد.

2 ـ يُفضل أن يُلمس الطفل ذاته.

3 ـ أكثر ما يخاف الطفل لمس رأسه ووجهه.

4 ـ جعل الطفل يعانِق بدلاً من معانقته.

5 ـ جعل الطفل يلعب بمواد تُدرِّب حاسة اللمس، كالمعجون أو الطين أو الرمل أو الماء، مع تركه يقرر طريقة لعبه بنفسه.

يمكن تقسيم حاسة اللمس إلى:

1 ـ الإحساس بالحرارة: في الجلد نقاط دافئة ونقاط باردة، ويتعلم الطفل بالتجربة التمييز بين البارد وبين الدافىء.

---

(1) أيلفا ايلنباي، خطوات تطور الطفل، ترجمة عفيف الرزاز، ورشة الموارد العربية، بيروت، 1994.

في بادىء الأمر لا يستطيع الطفل تحديد درجة الحرارة ودرجة السخونة.

2 ـ الإحساس بالألم: هذا الإحساس يلعب دور عنصر الحماية، وعند شعور الطفل بالألم، يدفعه هذا إلى الإبتعاد عن المصدر الذي سبّب له الأذى.

يستطيع الطفل أن يشعر بالألم منذ اللحظة الأولى لولادته ولكنه لايستطيع أن يميز مصدره. عندما يصبح في سن 18 شهراً يصبح بإمكانه الإشارة إلى موضع الألم، وعند حوالى 4 سنوات يحدّد الطفل موضع الألم بالكلام.

وعند الولادة يكتشف الطفل الأشياء بواسطة الفم (الشفاه، اللسان، الخدود) وليس باليد، ويميّز بين السطح المالس وبين الآخر الخشن، ويثير إهتمامه المسطح الذي يزدان بصُوَر مختلفة أكثر من اهتمامه بالرسم الواحد، ويتعرف على أمه باكراً بواسطة عدة مثيرات؛ منها مثلاً، الطريقة التي تحضنه بها، تتكلم معه، نبرة الصوت، الرائحة، والرائحة وحدها تكفي لتمييز الأم منذ بداية الأسبوع الثاني، والتعرف إلى الوجه، ويربط المولود بين الصوت والوجه في سن الثلاثة أشهر.

وقد قام سبلك (Spelk) بالتجربة التالية، وضع الطفل أمام الأم والأب وطلب منهما أن يحافظا على وجهيهما دون تعابير ودون كلام، ويتم تسجيل صوت الأم وصوت الأب، وكان أن توجّه الطفل إلى مصدر الصوت دون الوجه.

لا يهتم علماء الفيزيولوجيا اليوم بالبرهان على أن الجنين يستطيع أن يسمع فقط، بل إنهم في أبحاثهم يؤكدون أنه عند الولادة يستطيع التعرف على الأنغام التي سمعها وهو جنين في الرحم.

ففي تجارب تمّ فيها إسماع الجنين مثير صوتي معين، تبيّن أن المولود يتذكر هذا المثير تماماً، ذلك أنه حين يسمع هذا المثير الصوتي فإن تغيراً مهماً يحصل عنده، فقد يهدأ أو يتوقف عن البكاء.

وقد وجدت «ماري ـ كلار بوسنل» و «كارولين أورنيا ـ دفار» (Marie - Claire Carolyn Oranier - Deffere, Busnel) إن المولود يحفظ الموسيقى والأصوات التي كان قد سمعها وهو جنين.

وإذا كان الجنين لا يدرك الكلام تماماً، لكنه يستطيع تذكُر الغناء عند ولادته.

وفي تجربة أخرى قام بها الياباني «موروكا» (Murooka)[1] تبيّن أن الأب الذي

---

(1) مرجع سابق

- Sciences et vie.

يردد بعض الكلمات على الجنين، فإن إعادته هذه الكلمات عليه بعد الولادة لها مفعول عليه، فهو يهدأ في 86٪ من الحالات وينام في 30٪ من الحالات.

6 ـ حاسة الشم:

يمّيز المولود الروائح وقد تبيّن من خلال التجارب أن المولود يدير رأسه نحو الجهة التي وضعنا فيها قطعة قطن مشبعة بحليب الأم أو رائحتها، وذلك إذا وضعنا إلى جانبي الطفل روائح مختلفة.

وتشكّل حاسة الشم إحدى الوسائل التي تمكّن الطفل من التعرف على الشخص الذي يعتني به منذ الأيام الأولى للولادة. ويميّز الطفل روائح الأم عن الروائح الأخرى، وتشكّل الروائح التي يعتاد عليها مصدراً للراحة والإسترخاء. وتعلق المولود بالدب الوبري فيه عامل مهم مرتبط برائحته، من أجل ذلك يحرص الأطفال على الإحتفاظ به أثناء نومهم لما له من تأثير على حالة الإسترخاء عندهم.

النمو الإجتماعي:

إن الحياة بالنسبة للطفل في هذه المرحلة ما هي إلاّ لوحات متمحورة حول شخصية الأم، وهذه اللوحات تمنح الطفل الطمأنينة وتسمح له أن يجد ذاته، لذلك إذا كانت هذه اللوحات مشوشة وكانت العادات متغيرة باستمرار يضيع الطفل ويفقد إتجاهه.

وثمة تطور في هذه المرحلة يتعلق بالسلوك الإجتماعي والعلاقة بالآخرين، ويرتبط الكشف عن مظاهر التطور في هذه الخاصية بدراسات «إريك إريكسون» الذي يرى أن التطور النفسي الاجتماعي يبدأ باكراً في حياة الطفل، ويأخذ في البداية شكل الصراع بين الثقة وعدم الثقة بالعالم؛ فإشباع حاجات الطفل الأساسية في هذه المرحلة بما في ذلك حاجته إلى الأمن والراحة والغذاء يؤدي إلى إنبثاق مشاعر الثقة بالعالم والبيئة المحيطة، على أن من الممكن أن تتكوّن عنده مشاعر مضادة قائمة على الشك والخوف وعدم الثقة بالعالم إذا ما كانت حاجات الطفل في هذه المرحلة تُواجَه دائماً بالإحباط والتهديد والكف.

ويتصل نمو الطفل الإجتماعي إتصالاً وثيقاً بنموه الجسدي والعقلي والعاطفي؛ فعندما يولد الطفل في بيئة ترغب فيه وبين أناس يحبونه وبين أناس يقبلون على مداعبته، يأخذ يألف الناس ويقبل عليهم ويستمتع بصحبتهم، مما يمهّد السبيل لنموه الاجتماعي

وسهولة إقامة العلاقات بالغير، كذلك صحة الطفل الجيدة والعناية بملبسه ومظهره ذات دور في إقبال الناس عليه، أما الطفل ضعيف البنية والذي لا يتمتع بحسن المظهر فإنه يعزل عن الناس مما يقلل من فرص نموه الاجتماعي وإقباله على الناس.

ويبدأ الطفل منذ الشهر الرابع يحتاج إلى بقاء الناس معه، يبكي لاستدعائهم ويبتسم عندما يداعبونه ويهتمون به، وفي الشهر الثامن يتوصل الطفل إلى الهدوء بالمداعبة وبسط الذراعين تجاه الراشدين والبكاء حين يبتعدون عنه فيجذب ثيابهم ويقدم إليهم بعض ألعابه ويقلّد حركاتهم، كما يميل نحو الأطفال الآخرين ولكنه لا يشعر بالالفة نحو الغرباء، أما خلال العام الثاني فتصبح إستجابات الطفل ودية ويؤلف علاقات تقوم على التعاون مع الكبار، وبالإمكان أن يحول نشاطه الحركي إلى المساعدة في بعض الأمور البسيطة.

كما يضحك لحركات وأعمال يقوم بها البالغون والأطفال الأكبر سناً، ويستجيب لبعض الألعاب البسيطة، ويبدأ بتمييز ذاته، ويستعمل أنا وأنت، ويُظهر بعض السيطرة على عملية الإخراج إرضاءً للواقع الاجتماعي، ويتألم من الإهانة، ويُظهر دلائل الخوف والخجل والعطف، وقد يهتم بالأطفال الآخرين الذين هم في مثل سنه، ولكن يلاحظ أن معظم الأطفال حتى السنة الثالثة من العمر يفضلون اللعب بألعابهم بمفردهم على اللعب مع الآخرين، ولكنهم مع ذلك يشعرون بوجود الآخرين بقربهم وقد يقومون بالإتصال بهم، ويكون التركيز على الذات هو الأساس، وقد تلعب مجموعة من الأطفال اللعبة ذاتها، ولكن كل طفل منها يلعب بمفرده، ويتكلم كذلك بمفرده دون أن يستطيع الحوار مع الآخر، ولكن لعب الطفل مع الأطفال الآخرين يساعد في نموه اللغوي كما يمكنه من التعامل مع غيره، وإقامة العلاقات على أساس التعاون والأخذ والعطاء على النطاق الاجتماعي، كما يعوِّد الطفل على تقبُّل المواقف التي تشتمل على رفض مطالبه ما يتيح له فرصة ممارسة الضبط الإنفعالي، فيتعوّد ألاّ يجد رغباته تُلبّى في كل زمان ومكان.

تبدأ التربية الاجتماعية منذ السنوات الأولى لمساعدة الطفل على التكيف مع أنماط الحياة الإجتماعية، وذلك بتشجيع الطفل منذ السنة الثانية من عمره على اللعب مع غيره من أخوته وأقاربه والجيران، واصطحابه إلى الحدائق والأسواق وإطلاعه على ما يجب أن تكون عليه العلاقات الاجتماعية والأسرية بين الأفراد.

ومنذ السنة الثانية بالإمكان أن ننمي عند الطفل العواطف المناسبة مثل العطف

على الحيوان وعدم إيذائه، إلقاء التحية على الآخرين، ووداعه لهم، وشكرهم عندما يقدمون له خدمة، وإعتذاره منهم عندما يخطىء تجاههم، إلخ.

الميول العفوية عند المولود الجديد:

كان ينظر في الماضي إلى المولود الجديد على أنه عبارة عن جهاز هضمي، ولكن على العكس من ذلك فهو غني بالمهارات وقادر على اختبار المشاعر والأحاسيس (**المؤتمر الدولي الثاني للطب النفسي للمولود الجديد، كان، 1983**).

والتفاعل المبكر بين الطفل وبيئته يشكّل العلاقات الأولى بين المولود وأبيه وأخوته وأخواته وكذلك مع باقي أفراد الأسرة.

وتؤكّد «ميلاني كلاين» على أهمية التنظيم النفسي للمولود الجديد. كما ويرى «فرويد» أن المولود الجديد يميّز بين وضعي الحضور والغياب المتعلقين بالأم. كما يؤكّد «بولبي» و«هارلو» على سياق التعلق في العلاقة بين الأم ـ الطفل، والتفتيش عن إيجاد علاقات بالآخرين. وفي هذا الصدد يتكلم «بولبي» عن «غريزة التعلق» ويحدد في خمسة سلوكيات لهذا التعلق حتى الستين من العمر وهي:

1 ـ المص.

2 ـ المعانقة.

3 ـ الصراخ.

4 ـ الابتسام.

5 ـ الميل إلى الذهاب نحو الشخص والتعلق به.

ويتكلم «بولبي» عن ظاهرة التعلق والفقد (فقدان موضوع الحب: الأم)، وذلك استناداً إلى أبحاث سبيتز التي تناولت معاناة الأطفال في مؤسسات الرعاية، الذين يشفون تماماً عند العودة إلى أمهاتهم.

والطفل قبل الولادة موجود في خيال والديه، وهذه الصورة الخيالية للطفل تؤثر على سلوكه ونفسيته.

الأساس الحسي في التفاعل:

من أجل فهم علاقة طفل، أم، أب لا بدَّ من الرجوع إلى الحواس التي يتعرف الطفل من خلالها إلى الأم والأب مثل الإبصار والسمع، وخصوصاً أن الإبصار هو

الوسيلة الأساسية لإقامة العلاقة العاطفية منذ الولادة، وقد تبيَّن أن الطفل يعبِّر عن انزعاجه عند سماع والديه يتشاجران.

ويقول فنيكوت (Winnicott) في معرض كلامه عن علاقة الأم بالطفل: إن على الأم ألاّ تكون طيبة جداً أو سيئة جداً، بل أن تتمتع بطيبة متوسطة.

وقد اتفق العلماء الذين اهتموا بدراسة الأطفال أن الأستجابة بسرعة وبطريقة متوافقة وحاجة الطفل توجد لديه شعوراً بالسعادة والأمان، اللذين هما أساس توازنه في المستقبل.

ويمتلك الأطفال الصغار قدرات لغوية قادرة على الاتصال مع أي جماعة كانت؛ فعندما تتكلم الأم مع طفلها تلاحظ إختلاف سلوكه وتنفسه بحسب نبرة الصوت وكذلك حركة الرأس واتجاه النظر، وإذا سكتت فجأة فإن الطفل يدير رأسه ليعرف السبب؛ فصوت الأم يُشكِّل العلاقة العاطفية، ومحتوى لغة الأم وثقافتها هما عاملان مهمان في تكوين بنية شخصية الطفل الأساسية، ويقول «برازلتون»[1] (Brazelton) في هذا الصدد، بأن نوع التعلم الذي يمارسه الطفل ووالداه أساسي ليكون الاتصال بينهم مثمراً وذلك بمراقبة الحركات والانتباه، وفهم الإشارات والاستجابة بطريقة صحيحة؛ ذلك أن المولود يسجل في برنامجه طريقة تلبية الحاجات مثل الجوع والألم والانزعاج وطلب الرفقة وبكاء المساء (لا يزال الأخير مجهول السبب)؛ فتلبية البعض من هذه الحاجات وترك الأخرى لتلعب دور صمام الأمان، ولكن تبقى تلبية حاجة الجوع عاملاً مهماً للتوازن الآن وفي المستقبل.

ويبقى أن نضيف أن نوع العلاقة هو أكثر أهمية من الوقت الذي يخصص للبقاء مع الطفل؛ والأمان العاطفي ضروري وأساسي من أجل النمو الجسمي والعاطفي والعقلي، كما يقول «فرويد» في هذا الصدد: «إن الذي شعر بالحب الأمومي فإن أي شيء يصبح متاحاً له، أن يكون الطفل محبوباً وأن يحب الآخرين هو الشرط الأساسي للتوازن في المستقبل».

ويختار المولود الجديد موضوع التعلق بناءً على تلبية حاجاته، ويعبِّر الطفل عن تعلقه بالأمور التالية:

---

(1) مرجع سابق

- Sciences et vie

- الابتسام.

- يتوجه بنظره إليه.

- التفتيش عن الالتصاق به.

- الاتصال الجسدي الحميم.

العلاقات الاجتماعية التي تقوم بين الأطفال:

تفاعل الأطفال بين سن 9 أشهر ولثلاث سنوات وسلوكهم: تطور السلوك الإجتماعي وأشكاله، وهذا السلوك يتميّز بالأشكال التالية:

1 - العطاءات.

2 - الالتماس، التحريض، التوسل.

3 - التهديد.

4 - العدوانية.

5 - أخذ الأشياء بالقوة.

6 - الانعزال والبكاء.

وتلعب العلاقات داخل الأسرة وسلوكها تجاه الطفل دوراً في تنمية السلوكيات الاجتماعية المذكورة أعلاه.

وقد تبيّن أن السلوك الاجتماعي يظهر بشكل واضح بين سن 9 و10 أشهر بحيث إنه ينظم أسس التواصل والاتصال بالمحيط وبالآخرين.

ولاحظ المهتمون بسلوك الأطفال الاجتماعي أن سلوك الالتماس والأخذ تظهر قبل غيرها من العطاءات كذلك سلوك العدوانية، والتهديد يؤدي إلى البكاء، والعدوانية قليلة البروز.

وفي الفترة الواقعة بين 12 - 15 شهراً حيث تتطور قدرة الطفل على المشي، تنخفض سلوكيات الالتماس وتزداد سلوكيات التهديد. ويتجه الطفل هنا إلى تمارين الحركة والصوت ويتجه نحو اكتشاف المحيط ببعدَيه الاجتماعي والمادي أكثر من الاهتمام بالتفاعل وأترابه.

بين 15 ـ 24 شهراً تظهر العدوانية بشكل كثيف مثل العض والضرب وشدّ الشعر، بالإضافة إلى أن الطفل يتجه إلى التباري وإظهار إمكاناته الجسدية والحركية، ونشهد بين الأطفال سلوك السيطرة والمرتبية الاجتماعية: ينجح بعض الأطفال في الوصول إلى الألعاب التي يريدونها أكثر من غيرهم، وهذا يختلف من طفل إلى آخر مثلما يختلف بين يوم وآخر.

ويتجه الطفل في العادة في هذه السن نحو الطفل الآخر الذي يحمل اللعبة التي يريدها أكثر من توجهه نحو اللعبة ذاتها.

وفي هذه السن يحب الطفل أن يقدم ألعابه إلى الآخرين حتى إلى الكبار منهم ويتوقع أن يهتموا بها مثله تماماً ويعود الأمر إلى الأنوية التي تسيطر على ذهن طفل هذه المرحلة وحتى سن السابعة.

وعند رغبة الطفل في الحصول على لعبة غيره فهو يحاول الحصول عليها مستخدماً القوة وقليلاً ما يستعمل التوسل للوصول إليها.

والطفل هنا ينوع استراتيجياته لإقامة علاقات بالآخرين، ويتجنّب التركيز على اللعبة التي يود الحصول عليها والتي هي في حوزة طفل آخر.

وبين 15 و24 شهراً يميل سلوك الطفل إلى المنافسة والعدوانية أكثر من السلوكيات الأخرى. وهو يحاول أن يمارس مهاراته إلى جانب الآخرين، وخصوصاً مهاراته اليدوية، واكتشاف المكان والمحيط وما يساعده في ذلك كونه قد تمكّن تماماً من التنقل والمشي.

دور الأسرة في تنمية السلوك الاجتماعي حاسم ومنها الأنواع التي ذكرناها سابقاً، والتي تؤدي إلى بناء شخصية طفل قائد، وهذه تختلف بحسب المواقف السلوكية التي تعتمدها الأسرة في تعاملها مع الطفل:

1 ـ الطفل القائد: تعتمد الأسرة في تعاملها معه سلوكيات التهدئة أي العطاءات والتوسل والالتماس، ولا تستخدم التهديد والعدوانية والحماية المفرطة.

2 ـ الطفل المسيطر العدواني: تكون الأم عدوانية تجاه الطفل.

3 ـ الطفل المستسلم ـ العدواني: تكون أسرته عدوانية ذات سيطرة عليه.

4 ـ الطفل المستسلم ـ الخواف: تكون الأم في هذه الحالة من النوع الذي يخاف على

الطفل ويمارس الحماية الزائدة تجاهه[1].

علاقات الطفل:

في سياق عملية النمو وبتأثير ظروف حياتية يعيشها الطفل، يتغير الموقع الذي يحتله في العلاقات الإنسانية.

في الفترة المبكرة، يتفتح أمام الطفل عالم الواقع الإنساني المحيط به؛ فالطفل في نشاطه، وخصوصاً في نشاط لعبه ينخرط في عالم أكثر اتساعاً، فهو يستوعب العالم المادي كعالم للموضوعات الإنسانية، تتكوّن فيه صور حسية ـ حركية وعقلية يسترجعها في مواقف مختلفة، ويختبر الطفل علاقته بالأشخاص المحيطين به بطريقة مباشرة، ومن خلال هذه العلاقات ترتبط نجاحاته وفشله. في هذه المرحلة من الطفولة يتوزع عالم الأشخاص المحيطين بالطفل إلى الأشخاص القريبين (الأب، الأم) من الطفل، وتؤدي علاقاته بهما إلى تحديد علاقاته بكل ما يحيط به، ثم الأشخاص الآخرين الذين تتوسط علاقاته بهم بتلك العلاقات التي تتشكّل بجماعة الأسرة.

والذي يمّيز العلاقات بين الطفل ووالديه في هذه المرحلة المبكرة، ويعطيها أهميتها، هو محتواها الانفعالي؛ ذلك أن هذه العلاقات ذاتها تقوم على أساس من الروابط الانفعالية التي تتميّز بمشاعر قوية وتأثيرات متبادلة بين الطفل وبين والديه. وفي هذا الإطار من التفاعل المتبادل، تنمو السمات الاجتماعية والانفعالية للطفل.

يحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى العاطفة والرعاية والحنان والاستقرار في المعاملة؛ فإذا استطاع الوالدان القيام برعاية الطفل والتعرف على حاجاته ورغباته والاستجابة لها بطريقة سليمة، ساعد ذلك على تنمية علاقة إيجابية فعّالة بين الطفل وبين أسرته، إذ إن بناء المودة والألفة بين الطفل وبين والديه يعتمد منذ البدء على قدرة الوالدين على الاستجابات السليمة وتفهم هذه الاستجابات. ومع تكرار الخبرة يكتسب الطفل الثقة بأن حاجاته الأساسية سوف تشبع، وبالتالي يصبح الطفل مستعداً لتكييف سلوكه. وفي هذا الإطار من التأثير المتبادل بين الطفل وبين والديه، ينمو السلوك الانفعالي والاجتماعي للطفل ويزداد في هذه المرحلة. وبالإمكان القول إن أهم معالم السلوك الانفعالي للطفل في هذه المرحلة تتحدد بما يلي:

---

(1) مرجع سابق A. Restoin, et d'autrs, Sciences etrvie,

1 ـ الابتسام:

إن الابتسام كسلوك انفعالي عام تحدّده عوامل بيولوجية؛ غير أن العوامل الاجتماعية تعتبر عوامل مؤثرة في نمو هذا السلوك في مراحل معيّنة. تبدأ الابتسامة الأولى في الشهر الأول من حياة الطفل، وهذه الاستجابة تستند إلى أساس بيولوجي. في المرحلة الأولى، أي خلال السنة الأولى من الميلاد، تظهر الابتسامة التلقائية وذلك عقب الولادة بقليل. وفي المرحلة الثانية، تظهر الابتسامة غير المميّزة، وأكثر ما يثيرها هو الوجوه الإنسانية؛ أي أن الطفل يبتسم للوجوه المألوفة، أو غير المألوفة عنده، دون تمييز، والمرحلة الثالثة تظهر في الشهر السادس تقريباً، ابتسامة مميزة للطفل، حيث تكون موجّهة إلى الوجوه المألوفة من حوله، أي أن الطفل في هذه المرحلة يكون قد كوّن تصوراً ذهنياً للأحداث التي تمرّ به، نتيجة تكرار اتصاله بالبيئة.

وقد أكدّت الدراسات أن الوليد يستطيع أن يميّز الانفعالات التي تظهرها تعبيرات الوجه ابتداءً من الشهر الرابع. ومعنى ذلك أن الوجوه المعبّرة عن الفرح تستدعي عند الطفل الشعور بالارتياح، أما الوجوه العبوسة، فهي تستدعي عند الطفل الشعور بالنفور. وعلى هذا، فإن إبتسامة الطفل لا تثبت وتصبح سلوكاً اجتماعياً إلاّ من خلال التفاعل الاجتماعي المتبادل بين الطفل وبين والديه.

2 ـ التعلّق وقلق الانفصال:

أوضحت الدراسات العديدة أن الطفل يميل بشكل أولي إلى أن يكون قريباً من أفراد أسرته، لأن حاجته إلى الاستثارة والانتباه من ناحية من يحيطون به لا تقل أهمية عن حاجاته البيولوجية وإشباعها؛ فالشخص الذي يستطيع أن يشبع حاجات الطفل بأن يحتضنه ويلاعبه ويبتسم له ويستثير انتباهه، هو الذي يكسب تعلّقه به أكثر من الشخص الذي يهتم فقط بتغذيته. وهذا يعني أن الطفل يولد ولديه حاجة أولية لكي يكون قريباً من أشخاص آخرين يحيطونه بالرعاية.

1 ـ يبدأ تعلّق الطفل بشخص معيّن، الأم، في ما بين الشهر السادس والتاسع من عمره، ويكون التعلّق في العادة مصحوباً بمشاعر قوية، ويتجلّى ذلك من خلال سرور الطفل عند استقبال أمه التي تحتل لديه المكانة الأولى، فإذا كان لدى الأم القدرة على التعبير عن الحب والود وكانت واضحة الاستجابة لمشاعر الطفل وتلبية رغباته، وتوفر له المناسبات التي تحقق له الأمن والاستقرار واللعب، فإن ذلك يساعد على تنمية التعلق الآمن لديه.

فالتعلُّق الآمن هو التعلُّق الذي يظهر فيه الطفل سروره وترحيبه بالأم عند اقترابها منه.

ويفسر التحليل النفسي ظاهرة التعلُّق بأنها ظاهرة تتعلق «بموضوع الحب»؛ فالأم، باعتبارها مصدراً لإشباع حاجات الطفل الأساسية من تغذية ودفء ورعاية، تصبح موضوعاً للحب، وتعلُّق الطفل بها إنما يعبِّر عن رغبة الطفل في الحصول على هذا الموضوع.

إن التعلُّق الآمن بالأم في هذه الفترة هو مرحلة هامة في حياة الطفل من حيث نموه الانفعالي، وهذا يعني أن الطفل الأكثر أمناً واستقراراً في علاقته بالأم يكون أكثر نضجاً وسوياً من الناحيتين الانفعالية والاجتماعية؛ إذ إن هذا التعلُّق يوفر للطفل الثقة التي يحتاج إليها، وبالتالي يؤدّي إلى النمو السوي لديه.

إن نمط العلاقة بين الطفل وأمه الذي يتميَّز بدفء العاطفة والتجاوب لحاجات الطفل له أيضاً علاقة بمستوى أداء الطفل المعرفي واللغوي، أي بمستوى نضج الطفل وتقدمه.

فإذا لم ينجح الطفل في هذه الفترة في تكوين علاقة عاطفية وثيقة وآمنة بأمه فسوف يستحيل عليه أن يكوّن الثقة والأمان للنمو السوي في المراحل المقبلة.

لذلك، فإن تلك العلاقة المبنية على الثقة والتعلُّق الآمن، هي من أهم العوامل التي تساعد الطفل على الاستطلاع المادي والاجتماعي للبيئة التي يعيش فيها.

بعد أن يكون الطفل قد تعلَّق بأمه فإنه لا يرتاح لفراقها، بل يبدي احتجاجه على ذلك بالبكاء والصراخ، محاولاً التعلق بالأم أو اللحاق بها، أو غير ذلك من أنماط السلوك التي تعكس قلق الانفصال.

2 ـ إن بداية الفترة الحرجة لقلق الانفصال هي عند بلوغ الطفل الشهر التاسع من عمره. في هذه الفترة يكون الطفل قد استطاع أن يميِّز وجوه الأشخاص الذين تعلَّق بهم عن غيرهم. ومعنى ذلك، أن الطفل يكون بطبيعة تكوينه النفسي أكثر حساسية لمواقف الانفصال، ولذلك فإن أي انفصال عن الأم، فإنه يظهر ردود فعل سلبية كالغضب والانزواء والعناد.

إن الفترة الحرجة في حياة الطفل، في ما بين الشهر السادس ونهاية السنة الثانية[1]، هي تلك الفترة التي يكون في أثنائها آخذاً في تكوين علاقاته العاطفية بشكل

---

(1) فيصل عباس، ص 720، مرجع سابق.

ينمو نحو الاستقرار؛ فإن فصلت العلاقة في أثناء هذه الفترة الحساسة عن الأم فإن الانفصال سبّب جرحاً عميقاً أليماً عند الطفل تاركاً آثاره النفسية. أي أن أي فصم لهذه العلاقة يؤدّي إلى إثارة القلق والخوف عند الطفل. ويتحدّد قلق الانفصال بالظروف التي تحيط بموقف الانفصال: فغياب الأم كلية عن حياة الطفل في هذه المرحلة، يكون له آثار مدمرة على نموه النفسي والانفعالي والاجتماعي.

أي أن انعدام وجود الأم أو الأب في حياة الطفل، يحرمه من الشعور بالثقة والأمن والاستقرار. وعندما تنعدم هذه الأسس الضرورية لا يستطيع الطفل أن يبني علاقة إيجابية بالآخرين، أو أن يعمل بنشاط في سبيل الوصول إلى مستويات النمو المتوقعة منه في هذه المرحلة؛ بالإمكان القول أيضاً إن الطفل الذي يوضع في المؤسسات، حيث ينعدم وجود حاضن ثابت له، يظهر لديه برود في استجاباته الانفعالية وتأخر في جميع مستويات النمو.

إذاً هذه الفترة الحرجة والحساسة من نمو الطفل، ينبغي على الوالدين أن يتجنبا الانفصال الطويل الأمد عن الطفل، إذ قد يؤدي غياب أحد الوالدين إلى خلق نوع من البرودة عند الطفل في علاقاته العاطفية، أو عدم الثقة بقوة العلاقة التي تربطه به[1].

وتدل أبحاث «ڤينكون» و«دولتو» و«سبيتز» و«بولبي» (Winnicott, Dolto, Bowlby, Spitz) على أهمية العلاقة بين الأم وبين الطفل، وقد وجد سبيتز نوعاً من الانهيار العصبي عند بعض الأطفال المحرومين من عاطفة الأم، وتدل الدراسات العيادية أن الأسرة المضطربة تنتج أطفالاً مضطربين، وأن الكثير من اضطراب الطفل ما هو إلاّ أحد أعراض اضطراب الأسرة المتمثّل في الظروف الصعبة وأخطاء التربية والتنشئة الاجتماعية.

إن النقص في الحب الذي يتعرض له الطفل في هذه المرحلة ستكون له نتائج خطيرة، إن الأطفال الذين يحرمون من رعاية كافية إما لأن الأم لا تحبهم أو ينعدم لديها أي تبادل عاطفي حيالهم إما لأنها تغيب دوماً عن المنزل، ذلك أن الأطفال المتروكين في رعاية أم غير مبالية لا تعرف الاستقرار أو بعهدة امرأة ينقصها حس الأمومة

---

(1) اسماعيل محمد عماد الدين، الأطفال مرآة المجتمع، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1986 .

والمسؤولية، وكذلك إذا كانت رعايتهم تنتقل من شخص إلى آخر، فإن هؤلاء الأطفال يتعرضون كل يوم لتجربة الحرمان العاطفي الأمومي (Carence affective)، فيتناقص ذكاؤهم نتيجة نقص الحوافز الضرورية لذلك، وكذلك الحضور المنتظم والضروري لبناء شخصياتهم وسوف يكونون سريعي الغضب وغالباً ما يتأخر نموهم[1].

وعلى الرغم من أن هذا الحرمان العاطفي الأمومي يكثر في الواقع إلاّ أننا قلما نفطن إليه، لأن الطفل المعزول ضمن الأسرة أكثر تعاسة مما لو كان معزولاً خارجها، وهذا ينطبق على الطفل الذي يوضع في الحضانة ولم يتجاوز ثمانية أشهر.

أما إذا فاقت مدة الحرمان العاطفي الأمومي الأربعة أشهر، فإن الطفل يصاب باضطرابات على درجة من الأهمية وتترك آثاراً لا تمحى؛ فالطفل قد يعيش على الألم طوال حياته ويصير عصبياً حذراً غير قادر على التكيف مع أي تغيير، ويحدث ذلك كله لأنه حرم من حب المحيطين به خلال السنة الأولى من عمره، إن الإضطرابات الناجمة عن هذه الحالة قد تدرك الأعصاب والعضلات والشخصية، وأحياناً توقف النمو، ونجد هذا عند الطفل الذي يرفض تعلم المشي أو يتأخر فيه أو يرفض الكلام.

«الثقة» هي من المعاني الرئيسة في عالم الطفولة؛ فالطفل الذي يشعر بالأمان نراه على ثقة بنفسه، سعيداً مقداماً في كل مراحل عمره، وهو يشعر بالأمان والسعادة في وجوده إلى جانب الآخرين في الأسرة.

ويتأرجح الطفل بين الميل إلى الالتصاق بأمه وبين حاجته إلى الاستقلال؛ فالأم التي لا تستطيع إشباع هذين الميلين المتناقضين عند طفلها لا شك في أنها تخطىء في دورها الأمومي.

فإذا كانت الأم من النوع الذي يترك الطفل وحيداً ومهملاً فهو لا بدّ أن يشعر بأنه متروك أو مهمل وسينتابه شعور بالقلق مما يتعارض مع حاجته إلى الأمان، أما إذا كانت الأم من النوع الذي لا يعطي للطفل مجالاً للاستقلال ففي هذه الحالة سوف لن يخرج الطفل من تعلقه بأمه ـ الأم الحاضنة ـ وسوف لن يحلق بجناحيه مستقلاً.

الأطفال ونظم الضبط:

يعاد الآن فحص تربية الطفل وتقويمها، فيتجه المختصون إلى التشكيك في

---

(1) معصومة أحمد إبراهيم، مريم سليم، وآخرون. مرجع سابق.

المعايير المألوفة والإسراف في التزام نظام معين. وأصبحت الفردية التي تثير اهتمام المربي تحظى باهتمام المختصين بالطفولة المبكرة مما أدّى إلى إعطاء مزيد من التأكيد على ما يسمّى بالظروف الطبيعية وتنظيم مواعيد غذاء الطفل وتصريف فضلاته ونومه وفق حالته الخاصة. كذلك تجلّى الاعتراف بالفردية في تحديد مقدار ما يحتاج إليه الطفل من الغذاء بحسب شهوته إلى الطعام. كما أدّت بعض الاعتبارات النفسية والجسمية إلى العودة إلى بعض الظروف البدائية في رعاية الرضيع وحضانته، فأصبحت المستشفيات تسمح بنظام للتغذية أقل صرامة، وبإطالة مدة وجود الوليد إلى جانب أمه، والحكمة ذاتها أملت تعديل النظام التقليدي للتربية في المراحل التالية[1].

وفي الاتجاه ذاته أطلق «روبرت رايت» عالم الانثولوجيا (Wright, 1997) دعوته المشهورة إلى الأهل كي يثوروا على الاتجاه السلوكي التشريطي في رعاية المولودين حديثاً في مسائل النوم والرضاعة والتفاعل. فلقد مرّ زمن شاع فيه البرنامج المعروف باسم Ferberizing، نسبة إلى عالم السلوك Ferber، أشهر خبراء أميركا في نوم الأطفال، والذي يوصي فيه الأهل بمعاملة الطفل تبعاً لبرنامج مقنن من حيث التوقيت وتركه يبكي حتى الإطفاء. وهو برنامج يستمر من أسبوع إلى شهر، يتعود الطفل بعدها عدم البكاء، وعدم النداء. يهاجم «رايت» هذه الممارسات بعنف باعتبارها مخالفة للطبيعة، ويدعو الأهل إلى العودة إلى فطرة البدو الرّحل في التعامل التلقائي مع الطفل والتوفر له حيث يحتاج ويريد في الرضاعة والاهتمام. فلقد تبيّن أن كل أساليب تدجين الطفل والأهل السلوكية لتنظيم حياة الطفل في عمره المبكر خاطئة، تماماً مثل عدم تشجيع الإرضاع من الثدي[2].

تنتشر الآن الدعوة المشجعة على التلقائية، وعلى ترك الطفل ينام مع والديه، وعلى الصلة المباشرة غير المقننة، بحسب حاجة الطفل، وكذلك التشجيع على الاستمتاع بالصلة الحميمة معه بدلاً من الإفراط في برمجة حياته وعلاقاته بوالديه. وهكذا عادت إلى الظهور والانتشار والازدهار برامج تدريب الأهل على الوالدية بدلاً من تدريبهم على برمجة السلوك، وأصبحت نمطاً شائعاً في أميركا.

يبيّن ما تقدم، كم أن علاقة الطفل بأمه ثم بوالديه وبأسرته بالتالي حيوية لصحته

---

(1) ويلارد اولسون، ترجمة إبراهيم الحافظ وآخرين، مرجع سابق.

(2) مصطفى حجازي، ص، 104 مرجع سابق.

النفسية وتفتحه على الدنيا ونمو ثقته بنفسه وبإمكاناته وقدرته على بيان كيان ذاتي والانتماء للمجتمع. كما تبيّن أن هذه العلاقة فطرية وأولية كالحاجات الحيوية وليست نتاج العناية به، أو تدريبه. وهي تبيّن في المقام الثالث كم أن الطفل مزود بالإمكانات العصبية للعلاقة منذ ما قبل الميلاد، وأنه داخل في علاقة نفسية بالتوازي مع علاقته البيولوجية من خلال الحبل السري. وإن كان من دروس يتعيَّن الوعي بها وتعلمها فإنها تتلخص كلها في أمر واحد: إن التجاوب مع الطفل والتوفر له وتنشيط جهازه العصبي للتفاعل وبناء العلاقة هو المدخل إلى نشأة شخصية سوية معافاة. وهذا ما يفرض من ثم برنامجاً حافلاً وحاسماً في أهميته في مجال الصحة النفسية لعلاقة الطفل ـ الوالدين.

النمو المعرفي:

يعتبر الشهر الأول من حياة الرضيع محكاً أساسياً لمدى قدرته في الوجود، حيث يولد الطفل ولديه بعض الخصائص الذاتية لما يقوم به من استجابات، وما يصل إليه من النمو الجسمي، وكذلك قابليته للتعلم واكتساب الخبرة. وعلى أساس ما يكون لدى الطفل من طاقات وقدرات واستعدادات، يتوقف شكل التفاعل بينه وبين بيئته المادية والاجتماعية، مما يحدِّد المسار الذي تتجه فيه عملية النمو.

مع ازدياد سنوات العمر يتقدم الطفل بشكل واضح في النمو الحركي والنمو المعرفي في العالم المحيط به؛ فالطفل الذي يولد يكون مزوداً ببعض الأفعال المنعكسة: كالمص، والقبض، والنظر، . . . يتعلم بالتدريج أن يصل إلى الأشياء وأن يتناولها.

ويرافق النمو الحركي النمو المعرفي، أي قدرة الطفل على معرفة العالم المحيط به وفهمه، كما تنمو لديه القدرة على التعامل مع بيئته.

إن نمو القدرات الحركية يفتح أمام الطفل مجالاً جديداً، عالماً جديداً للكشف والاستطلاع؛ أي كلما نما الطفل من الناحية الحركية، يصبح بمقدوره أن يستكشف الأحداث وأن يتفاعل بشكل أكبر مع العالم المحيط به. وعن طريق هذا التفاعل المستمر بين الطفل وبين العالم المحيط به في المستوى الحسي والحركي، تنمو العمليات المعرفية التي تساعده على فهم العالم، وبالتالي السيطرة عليه.

إن الدافع إلى النشاط لدى الطفل هو دافع «الكفاءة»، أي قدرة الكائن على التفاعل بفعالية مع العالم المحيط به. وليس بإمكان الطفل أن يتفاعل مع البيئة إلاَّ إذا

عرفها. ومن هنا كان النشاط التلقائي الموجَّه، والاستطلاع نشاطاً تكيفياً بدافع تحقيق الكفاءة.

1 ـ المرآة ودلالتها في النمو المعرفي:

تشُكل المرآة مجالاً جذاباً للأطفال إلى حدّ بعيد، عندما يلاحظون انعكاساً لصورهم فيها. يبدأ هذا التحسس في سن أربعة أشهر تقريباً، إلاّ أن الأطفال لا يدركون في هذه المرحلة أن هذا الوجه المنعكس في المرآة ليس لأحد آخر غيرهم.

وقد دلّت الأبحاث على الفترة التي يستطيع الطفل أن يتعرف فيها على صورته في المرآة في مراحل متعددة:

يعتقد الطفل في البدء، أن انعكاس الصورة هو عبارة عن طفل آخر، ويبدأ في البحث عن ذلك الطفل في محاولة للعثور عليه.

المرحلة الثانية، يُظهر فيها الطفل علامات تدل على الوعي بالذات، إما في صورة خجل وإما إعجاب بالذات.

أما المرحلة الثالثة وهي ما بين 20 ـ 24 شهراً التي يتضح فيها بالفعل التعرف على الذات. وفي هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يحدد أي جزء من وجهه (العين، الأنف، الفم، الشعر) عن طريق النظر إليه في المرآة.

2 ـ دلالات اللعب في النمو المعرفي:

إن قوام اللعب الأساسي هو التعرف على الأشياء واستكشاف خصائصها ومميزاتها. غير أن أساليب اللعب تتطور بشكل جذري، ما بين 12 ـ 26 شهراً.

وهناك نوعان من اللعب:

النوع الأول: هو الذي يقرن فيه الطفل الأشياء بعضها ببعض، وفي هذا النوع يصبح الطفل تدريجاً أكثر تنظيماً. إن هذا النوع من اللعب يتم بفعل معرفة الطفل بخصائص الأشياء.

النوع الثاني: هو اللعب الإيهامي، كأن يتظاهر الطفل بأنه نائم.

ولكن في أثناء السنة الثانية من العمر يظهر تطوران من الناحية المعرفية:

1 ـ يتميز الطور الأول بظهور قدرة الطفل على وضع الأشياء، وتنظيمها مع بعضها

البعض (المكعبات، الصور).

2 - في الطور الثاني يتميز نشاط الطفل بظهور النشاط الإدعائي، حيث يتعامل الطفل رمزياً مع الأشياء؛ أي أن اللعب الإدعائي عند الطفل يعتمد على وجود لعبة (تلفون مثلاً) يتظاهر أنه يتحدث من خلالها. إن الطفل يتظاهر بأنه يقوم بنشاط يستخدم فيه ألعاباً مختلفة مثل: السيارات أو الأدوات المنزلية أو الدمى التي تشبه الأطفال، كما لو كانت موجودة حقاً.

لا شك في أن البيئة المنزلية ذات تأثير كبير على النمو المعرفي للطفل في هذه المرحلة؛ فهناك ارتباط بين ظروف البيئة المنزلية ومستوى النمو المعرفي عند الطفل حديث الولادة؛ أي أن طريقة التفاعل المستمرة بين الطفل والبيئة، هي عامل هام في التأثير. لذلك فإن ظروفاً معينة في البيئة المنزلية قد تجعل من الطفل كائناً اجتماعياً، يتعاون مع الآخرين، ويستجيب إليهم، وهذا، بالتالي، يؤكد على أن الظروف الاجتماعية لها تأثير واضح على مستوى أداء الطفل في هذه المرحلة، إذ يتأثر النمو العقلي بصفة عامة بالمناخ الثقافي والاجتماعي والأسري.

ولهذا، فإن ثقة الطفل بمن حوله هي الأساس في نمو نفسي سوي في النواحي المعرفية والشخصية أيضاً.

1 - إن التفاعل الذي تتخذ فيه الأم موقفاً إيجابياً فعالاً في حياة الطفل لايقتصر على مجرد الاستجابة لحاجات الطفل فقط، بل يتعداه أيضاً إلى المبادأة في استثارته اجتماعياً وانفعالياً ومعرفياً، وذلك من خلال الاتصال بالطفل، من حيث احتضانه والتحدث إليه ومداعبته ومشاركته اللعب وسماعه للموسيقى.

2 - لهذا ينبغي على الوالدين تشكيل البيئة المادية للطفل بحيث تتناسب ومستوى نموه؛ أي أن يأخذ الوالدان بعين الاعتبار حاجات الطفل عند إعطائه المواقف والمثيرات ما هو مناسباً للطفل من حيث تنوع الخبرات التي يتعرض لها، وأن يقوما بتغيير البيئة بما يتناسب ونمو مهارات الطفل المختلفة، بأن يضيفوا إليها مثيرات أكثر تعقيداً. فينبغي على الوالدين أن يزودا أطفالهما بظروف بيئية تقوي نشاطهم المعرفي فيساعدوهم بذلك على استمرار عملية النمو. فالوالدان اللذان يهيئان لأطفالهم فرصة تشجيع على الاستطلاع والاستكشاف والمعرفة، إنما يهيّئان لهم فرصاً للشعور بالسعادة والنجاح والسيطرة.

من أجل التكيف مع المحيط يستخدم الطفل أنواع السلوك التي برهنت عن

فعاليتها، أي التي أدت إلى تحقيق حاجاته. تتأكد أنواع السلوك هذه وتتنوع عن طريق التكرار، ثم تعمم أي تستخدم في مواقف عديدة، ثم تعمم وتحلل إلى عناصر بسيطة من أجل تحقيق تكيف أفضل مع كل حالة من الحالات الخاصة.

ومن أجل شرح العلاقات الغنية بين الطفل ومحيطه، فإن «جان بياجيه» يفسر ذلك بواسطة الانعكاس الدائري، والذي هو تفسير عفوي للسلوك؛ فالطفل يعمل عن طريق الصدفة على شكل معيَّن فيغيِّر المحيط ويتلقى نتيجة ذلك معلومة جديدة عن البيئة التي يربطها بنشاطه الخاص والتي تكون في الأساس نتيجة عملية جديدة على البيئة، كل هذه النشاطات تؤدي أجزاءً من السلوك محددة جيداً يمكن تطبيقها في مواقف مختلفة[1].

التطور العقلي عند الطفل:

يقصد بالتطور العقلي مجموعة المراحل المختلفة ـ مراحل النمو ـ التي ينتقل فيها الطفل من الولادة حتى يصل إلى مرحلة التجريد؛ فالطفل في الأشهر الأولى من حياته يلعب بأصابع يديه وقدميه، وكأنه يلعب بشيء خارج عنه لا يخصه. ويظل الطفل حتى سن السادسة على اعتقادٍ بأن المطر هو ماء يسقط من عند الله (حنفيات)؛ هذا وكل تفسيرات الطفل للظواهر الطبيعية كالليل والنهار والغيوم والأنهار. . . تتصف بالغموض والبعد عن المنطق. كل هذا يدل على أن تفكير الطفل يختلف تماماً عن تفكير الراشد، فالطفل لا يمكن اعتباره رجلاً صغيراً كما كان يعتقد الأقدمون. . . إن للطفل عالمه الخاص ومفاهيمه الخاصة، وهو لا يدرك الأشياء كما يدركها البالغون. وهذا يعني أن تفكير الطفل يمرّ بمراحل متعددة ومتدرجة حتى يصل إلى مستوى الوضوح والموضوعية والمنطق.

وتكوين الذكاء حسب «بياجيه» هو عملية مستمرة من حيث إن كل خبرة يمرُّ بها الفرد تساهم في تكوين ذكائه. وتعني عملية منطق في مؤلفات[2] بياجيه نظام العلاقات الذي يضبط عمليات الفرد، ويوجِّه سلوكه في المستويات جميعها: من المرتبة الحياتية إلى المراتب المتنوعة من الذكاء المنطقي ـ الرياضي.

والذكاء في نظر «بياجيه» ليس شيئاً مادياً أو محسوساً، ولكنه طاقة تظهر في سلوك الإنسان وفي نشاطات الطفل المتعددة؛ فالذكاء إذن بالإمكان قياسه عن طريق النشاطات والأفعال التي يظهر من خلالها. والوسيلة المستخدمة في علم النفس لقياس الذكاء هي الاختبارات (Tests).

---

(1) معصومة أحمد إبراهيم، مريم سليم وآخرون. مرجع سابق.

(2) Jean Piaget, La naissance de l'intelligence.

والذكاء بالنسبة لـ«بياجيه» هو القدرة على حل المشاكل شريطة أن تكون جديدة بالنسبة للشخص، وذلك للتفريق بين الذكاء من جهة والذاكرة من جهة أخرى، والتي تعتمد على المعلومات والخبرات المكتسبة.

والذكاء بالنسبة للبعض الآخر أمثال «بوهلر» لا يظهر إلاّ مصحوباً بعمليات الفهم المفاجىء، أما كلاباريد (Claparède) فهو التكيُّف العقلي مع الظروف الجديدة، إلاّ أن التكيُّف موضوع شامل وواسع جداً، يشمل الإنسان والحيوان مع ظروف البيئة الخارجية، ولا يدل على الذكاء بحسب «بياجيه».

ودرس «بياجيه» تطور العمليات العقلية من الولادة حتى مرحلة المراهقة في كتابه «ولادة الذكاء» (La naissance de l'intelligence)؛ وسنتناول هنا فقط مرحلة الذكاء الحسي - الحركي (Sensori- motrice).

الذكاء الحسي - الحركي:

يميّز الذكاء الحسي - الحركي نمو الطفل من الولادة حتى عمر السنتين تقريباً؛ وهذا الذكاء يصفه «بياجيه» على أساس أنه بدون تفكير أو تمثيل، بدون كلام أو مفاهيم؛ وتنقصه الوظيفة الرمزية التي تتيح له تمثيل ذلك بصور ذهنية أو التعبير بصور كلامية. من هنا نتناول الذكاء هذا بوجود الشيء والمواقف والأشخاص. والوسيلة إلى ذلك هو الإدراك الحسي فقط. إلاّ أن ذكاء هذه المرحلة سريع النمو خلافاً لكل مرحلة أخرى، وهو يهيىء البنى المعرفية الأساسية كالذكاء اللاحق، من هنا تبدو أهميته القصوى في مجال النمو التكويني للفرد.

إن الذكاء الحسي - الحركي هو عملي في الأساس؛ فهو يتجه نحو النجاح أكثر من اتجاهه نحو الحقيقة؛ فالوصول إلى حل المسائل (بحسب تجارب بياجيه، الوصول إلى الأشياء البعيدة أو المخبأة) يتحقق بفضل بناء نظام من الصور الذهنية المعقدة وتنظيم الواقع بحسب بنيات زمنية - مكانية مرتبطة بالأسباب.

فالذكاء الحسي - الحركي هو إذاً نوع من التنظيم الذي يكشف عن سياق التكوين وعن حالة من التوازن في النهاية، فهو يتيح التعرف إلى تهيئة البنيات التي تميزه وآليات عمله وتكاملها ضمن بنية شاملة متوازنة.

المرحلة الأولى:

التمرين الانعكاسي (حتى عمر الشهر الأول)، لا يملك الطفل عند الولادة، وسيلة

تكيُّف سوى الانعكاسات الوراثية. فهو لا يملك قدرات من الناحية الفيزيولوجية أو السيكولوجية بحسب «بياجيه»[1]، ويتمركز الطفل في الأسابيع الأولى من سني حياته في فردية أصلية حيث لا يميِّز بين ما هو من جسمه وما هو من البيئة الخارجية. ويعي الطفل تدريجاً قدرته على الفعل مثل تعبيره بالصراخ عن جوعه وبالابتسامة عن شعوره بالرضا... لهذا نستطيع أن نتكلم عن أنوية أصلية أو أنوية (Egocentrisme) حسية - حركية.

يملك الطفل عند الولادة مجموعة من الانعكاسات؛ وهي عبارة عن استجابات للمثيرات الخارجية كانعكاس المرور أو الجلوس أو المشي أو المص أو الانحناء... إلاّ أن «بياجيه» يقول: يملك الطفل ردة فعل كلية، فالمولود الجديد يتفاعل مع المحيط بكل مشاعره دفعة واحدة كي يتكيَّف معه. وممارسة الانعكاسات هذه تعتبر سلوكاً، ومن الممكن القول إن المشكلة السيكولوجية تبدأ منذ بداية اتصاله بالواقع، وهكذا يصبح قادراً على التكيُّف مع العالم الخارجي. وبالممارسة يتأكد الانعكاس ويتم تثبيته، وتدريجاً يفسح المجال أمام ظهور الصور الذهنية. وقد وصف «بياجيه» هذه المرحلة بمرحلة التدريب الانعكاسي ومثلاً التدرب على الرضاعة تثبت انعكاس الرضاعة بشكل وظيفي؛ فالرضيع بعد عدة أيام يستطيع تناول ثدي الأم أفضل من محاولاته الأولى. وهكذا فإن الاستيعاب الوظيفي يثبت الرضاعة وتصل إلى مرحلة الاستيعاب المولد للمص في الفراغ أو مص أشياء أخرى ومن ثم تمييز الثدي عن الأشياء الأخرى. فالانعكاسات بحسب «بياجيه» تدخل في سلوك التكيف وهذه ظاهرة كلية عند المولود الجديد. ومنذ ردود فعله السلوكية يدخل الطفل الصغير ميكانيزمات الاستيعاب والتلاؤم والتي تكون في هذه المرحلة متداخلة بعضها ببعض ولا تتجزأ إلاّ لاحقاً.

المرحلة الثانية:

أول أنواع التكيُّف المكتسبة ردة الفعل الدائرية الأولى (من الشهر إلى الأربعة أشهر ونصف).

وتتميَّز هذه المرحلة بين عمر الشهرين والثلاثة أشهر بسلوكين جديدين:

- ظهور دور اللسان.

---

(1) المرجع السابق.

ـ مص الإبهام.

أما في عمر 3 ـ 4 أشهر فهناك أنواع سلوك متناسقة بين النظر والقبض على الأشياء، التآزر بين النظر واليد؛ فالطفل يلتقط الشيء الذي يراه ويضعه مباشرةً في فمه.

وفي عملية القبض على الأشياء يميز بياجيه خمس مراحل:

1 ـ حركات دفعية وانعكاسية.

2 ـ أولى الحركات الدائرية بالنسبة لحركة اليدين. إنها حركات دائرية وقبضية (من أجل القبض).

3 ـ تناسق بين القبض والرضاعة، بين النظر والغاية من النظر؛ فبعد مرحلة النظر للنظر فقط، ينتقل الطفل إلى مرحلة النظر إلى الأشياء من أجل الأشياء ذاتها. ولكي يعود إلى القبض عليها لإيصالها إلى فمه.

4 ـ القبض فوراً على الشيء منذ الإدراك المتتابع لليد وللشيء المرغوب فيه: «إن الرؤية المتتابعة لليد والشيء تدفع الطفل لالتقاط الشيء، فلا رؤية اليد وحدها، ولا رؤية الشيء وحده تؤدي إلى نتيجة»[1].

5 ـ القبض على الشيء المرئي. إن التناسق بين النظر والتقاط الأشياء هو كافٍ كي يصبح كل شيء يراه النظر يؤدي إلى حركة التقاط الشيء حتى عندما لا تكون اليد مدركة في مجال رؤية الشيء.

تتم هذه المراحل الخمس بالتسلسل المبين إنما في أعمار مختلفة، ذلك أن صوراً متمايزة تظهر في أولى مراحل العادات المكتسبة وتتناسق في ما بينها كي تؤدي إلى حركة منظمة وهادفة.

إن مظاهر السلوك هذه تشكّل مرحلة انتقال بين ما هو عفوي وما هو عقلي ذهني لكنها تبقى غير ذكية لأنه ينقصها:

1 ـ القدرة على التمييز بين الأهداف والوسائل.

2 ـ النشاط الذي يساعد على التكيُّف المستمر في ظروف جديدة وينمّي الذكاء.

---

(1) المرجع السابق.

المرحلة الثالثة:

أنواع التكيُّف الهادفة الحسية ـ الحركية (4 أشهر ونصف حتى 8 ـ 9 أشهر). إن ردة الفعل الدائرية الأولى التي ظهرت في المرحلة السابقة تختص بالجسم وحده. وتدريجاً يستخدمها الطفل على الأشياء الخارجية بعد استخدامها على جسمه. وبذلك يهيّىء ردود الفعل الثانوية التي تساعد على امتداد ردود الفعل التي تداول بها حتى الآن؛ أي يميل إلى التكرار؛ والمقصود بالتكرار المحافظة على ما توصل إليه خصوصاً في ما يتعلق بالبيئة الخارجية. تدل ردة فعل الحركة الدائرية الثانوية على المرور من النشاط الانعكاسي إلى النشاط الذكي بالمعنى الصحيح للكلمة. «يميل ببساطة لتوليد كل نتيجة مفيدة تحصل ذات علاقة بالمحيط الخارجي دون أن يسعى الطفل حتى الآن إلى تجزئة أو تجميع الصور الحاصلة في ما بينها». هنا نصل إلى الأفعال التي يسميها «بياجيه» أفعال ما قبل الذكاء والأفعال القصدية الهادفة.

ويفسر «بياجيه» ما يقصده بالأفعال الدائرية الثانوية بقوله: «تتمركز الحركات على النتيجة الحاصلة في البيئة الخارجية ويهدف الفعل للاهتمام بهذه النتيجة»، فإذا كان كل شيء هو للسمع والنظر فمنذ الآن وصاعداً كل شيء أصبح للتحرك والاهتزاز والاحتكاك بحسب مميزات الصورة اليدوية والبصرية المختلفة.

إذا كانت ردة الفعل الدائرية حتى الآن ليست فعل ذكاء كاملاً، لأن ما اكتشفه الطفل هو بالصدفة، فالحاجة للحركة تنبع من العقل نفسه؛ ومن ناحية ثانية، يحاول الطفل أن يكرر ويحتفظ بالنتيجة المفيدة التي تمَّ اكتشافها بالصدفة، فالصور الثانوية تعتبر أسساً بدائية لتكوين مفاهيم الذكاء الأولى؛ فعملية التقاط الشيء لتحريكه أو لهزه هو المعادل العملي لعملية إجراء صفوف في الفكر الإدراكي؛ وكما نعلم لا تتم عمليات التصفيف دون إنشاء العلاقات؛ فالفعل الذي يجري بحسب منطق تظهر فئاته بشكل صفوف وعلاقات.

يبدأ التكيُّف القصدي عندما يتجاوز الطفل مستوى النشاطات الجسدية البسيطة كي يفعل على الأشياء ويستخدم علاقات الأشياء بين بعضها البعض. يكتنف الاستيعاب صوراً ذهنية أكثر مرونة تعتبر بمثابة المعادل العملي لمختلف أنواع عمليات إقامة الصفوف والمتسلسلات. وباعتبار أن الطفل أصبح بإمكانه التقاط الأشياء والنظر إليها والسمع والامتصاص، فإنه يستوعب مع هذه الصور الانعكاسية حقائق خارجية ويتلاءم معها في سبيل تحقيق تغذية كاملة للصور السابقة. يجري الاستيعاب هنا بهدف

الاحتفاظ، أما الآن فالطفل مجبر على أنواع عديدة من التلاؤم. إلاّ أن هذه الملاءمة لا تكون صادقة لأن ردة الفعل الدائرية الثانوية باقية، إذاً نحو انفتاح نحو الخارج ونحو الأشياء. وتنحصر الملاءمة في الجهد المخصص لإيجاد الشروط التي يكتشف ضمنها نتيجة الفعل المفيدة، من هنا نرى أن الاستيعاب يظل مسيطراً.

المرحلة الرابعة:

تنسيق الصور الثانوية وتطبيقها على المواقف الجديدة من 8، 9 أشهر إلى 11، 12 شهراً.

«بالإمكان ملاحظة تنسيق الصور «عندما يقصد الفرد بلوغ هدف لا يصله مباشرة ولذلك فهو يستخدم صوراً تتعلق بمواقف أخرى لتحقيق الغرض»[1].

نشهد هنا عملية تشريح للهدف والوسائل وإلى تنسيق هادف للصور. وهكذا يتكوّن فعل الذكاء، ولا يتحدد في توليد النتائج المفيدة، ويتم بلوغ ذلك بفضل التركيبات الجديدة. وتتواجد هنا أنواع السلوك التي تتراوح بين المرحلة السابقة والمرحلة الآتية. والمهم ملاحظة الطابع الجديد المنهجي لسلوك معين كي نميز المرحلة مع إمكانية المحافظة على الاستيعاب السابق.

نشهد في هذه المرحلة استخدام صور انتقالية لكنها ترتبط بالصورة النهائية كارتباط الوسائل بتحقيق الأهداف التي تحدث بتنسيق الصور المستقلة. يحاول الطفل بلوغ هدف مرغوب فيه بالتوليف بين صورتين مستقلتين «الصورة الأولى غائية تحدد الهدف بالفعل»[2]، والصورة الثانية انتقالية «الصورة المستخدمة كوسيلة»[3]؛ لكن عملية تنسيق الوسائل مع الغايات تفترض عملية استيعاب بإحضار صور كما تستدعي ربط العلاقة بين الأشياء المتداولة.

إن تناسق الصور الثانوية ثمّ تفكيكها وتجميعها من جديد يؤدي إلى ولادة نظام من الصور الذهنية. هذه الصور تشبه تماماً صور المفاهيم المختصة بالذكاء اللفظي أو الانعكاسي. إن تعلُّق الوسائل بالغايات يقابله على مستوى الذكاء العملي تعلق المقدمات

(1) Jean Piaget, La naissance de l'intelligence, P. 187.

(2) المرجع نفسه.

(3) المرجع نفسه.

بالنتائج في مستوى الذكاء المنطقي.

غير أن العلاقات التي يستخدمها الذكاء الحسي ـ الحركي ليس لها أي طابع موضوعي، وعلى عكس ذلك فإنها كلها تتمركز حول الأنا وتسيطر عليها الرؤية الخاصة، هذا ما يشير إلى التمركز الحسي ـ الحركي حول الذات.

المرحلة الخامسة:

«الأفعال الدائرية من الرتبة الثالثة» واكتشاف الوسائل بواسطة التجربة (11، 12 شهراً ـ 18 شهراً).

تعتبر هذه المرحلة مرحلة تحضير الموضوع وتتميّز بالتجريب والبحث عن كل ما هو جديد؛ فلا يتكرر الحدث الجديد بل يتغير باتجاه دراسة الطبيعة بواسطته، كما أن عملية اكتشاف الوسائل الحديثة، وعملية التلاؤم هي عملية بحث عن الوسائل الجديدة؛ هذا، بينما تبدو حركة ردود الفعل الدائرية وكأنها جهد مبذول لالتقاط كل المستجدات بحدّ ذاتها. يقوم الطفل ببعض التجارب كي يرى أسرار الأشياء، ويعود إلى ردة الفعل الدائرية الثانوية، وعندما يكرر الأفعال التي أوصلته إلى النتيجة المرضية، فهو لا يكررها كما هي، لكنه يغيّرها، ويراقب تغيُّرات النتيجة، والتجربة هنا هي بهدف الإطلاع والتعرف كما يقول عنها «بياجيه» وتتجه نحو إمكانية اكتشاف البيئة الخارجية. وبهذا تصبح ردود الفعل الدائرية من الدرجة الثالثة نقطة الانطلاق الوظيفي في المستوى الحسي ـ الحركي لما تبلغه الأحكام التجريبية.

بناء الواقع:

يدور بحث «بياجيه» هنا عن الأنوية فيقول: «يعني التمحور حول الذات أو الأنوية غياب الوعي الذاتي وغياب الموضوعية في حين أن الحصول على الشيء هنا يتعادل مع الوعي الذاتي».

ونستطيع القول إن الاستيعاب يبقى متمركزاً على النشاط العضوي للفرد؛ فالكون لا يقدم المكان أو الزمان الذي يصل الأشياء ببعضها ولا السببية الخارجية ذات الأفعال السابقة. ثم نشهد فجأة بناءة تصاعدياً ومتصلاً بين الأنا وبين الشيء الموجود في المحيط. هكذا تتكوّن الأنا عند الطفل بشكل تدريجي ومستمر، وينطلق الطفل من محورية أساسية وغموض بين الأنا وما ليس بالأنا، من الفرد والشيء حيث لا يوجد بعد فرد أو شيء، فيحاول تكوين الكون وبذلك يكوّن ذاته، ويصل إلى نهاية المرحلة

الحسية ـ الحركية فيؤسس بداية الصلات الموضوعية بالعالم الخارجي. ومن هذه الفعالية المزدوجة المتمثّلة في تكوين الذات وتكوين العالم معاً، والتي تعتبر حركة واحدة للذات وللأشياء، من هذه الحركة يولد وعي الذات ووعي العالم، إنما في الوقت ذاته تنتظم وتنبني مقولات الفعل الكبرى: صورة ديمومة الشيء، المكان والزمان والسببية والبنيات المستقبلية للمفاهيم المتطابقة.

أولاً ـ ديمومة الشيء:

يكون الطفل منذ ولادته، مشحوناً بسيل من الانطباعات الحسية المتعددة والمتنوعة؛ لكنه يتعرف بسرعة ضمن هذه المجموعة على عناصر تمثل طابع الاستقرار والتي سمّاها بياجيه «الصور الحسية». منذ الأسبوع الثاني يستطيع الطفل إيجاد حلمة ثدي أمه وتمييزها عن بقية الأشياء. فالامتصاص الفارغ يتميّز تمام التميُّز عن امتصاص الرضعة، ولاحظ «بياجيه» الشيء ذاته بالنسبة للضحك الذي يحدث بعد عدة أسابيع، والأمر هنا يتعلق بما يعرفه الطفل في هذه السن.

والطفل يعرف ردة فعله الخاصة قبل أن يتعرف على الشيء؛ فالشيء المعروف يغذي الصور الحسية ـ الحركية، وبالتدريج تصبح الصورة المعروفة شيئاً؛ وهذا يعني أن أنواعاً من السلوك تُظهر ارتباطاً بالأشياء الغائبة.

المرحلة الأولى والثانية: لا يحدث خلالهما أي سلوك له علاقة بالأشياء المختفية عن البصر. إلاّ أن بعض العمليات تدل على تكوين مفهوم الشيء. فنجد الطفل يبحث منذ الشهر الثاني عن الأشياء التي يسمعها، وينسق بين الصور التي يسمعها والتي يراها وهذا التنسيق يسبق إدراكه الحسي الصحيح. هذا يدلّ على أن العالم الخارجي يبدأ أن يصبح منظماً ومتماسكاً وثابتاً؛ فالشيء الذي اختفى ليس عنده سوى حقيقة الصورة التي تظهر وتختفي، لا حقيقة الشيء الثابت أو الدائم.

المرحلة الثالثة: إذا حدث تناسق بين المجال البصري واللمسي، يجب الانتظار طويلاً قبل أن يبحث الطفل عن الأشياء المختفية.

هناك خمسة أنماط من السلوك قابلة للظهور:

1 ـ التلاؤم البصري مع الحركات السريعة.

2 ـ المصادرة غير المتوقعة.

3 ـ ردة الفعل الدائرية المرجأة.

4 ـ إعادة تكوين كل شيء مرئي انطلاقاً من جزء مرئي.

5 ـ إزالة العوائق التي تمنع الإدراك الحسي.

المرحلة الرابعة: البحث الناشط عن الشيء الضائع (ديمومة الشيء)؛ يبحث الطفل عن الشيء الضائع خارج مجال الإبصار، أي وراء الحواجز الموجودة. يعود هذا الاكتشاف إلى أن الطفل بدأ بدراسة تنقل الأجسام (بالتقاطها، وتحريكها وهزها وتخبئتها ومشاهدتها من جديد...) وبالتناسق بين الاستمرار البصري والاستمرار الحسي، وهذا كلّه لا يؤكّد الوصول إلى مفهوم ديمومة الشيء إذ يبقى الشيء في هذه المرحلة في مكان وسط بين ترتيب الشيء بحسب مفاهيم المراحل السابقة والشيء بالمعنى الموضوعي بحسب المرحلة الخامسة والسادسة.

المرحلة الخامسة: يهتم الطفل بتتبع تنقل الشيء، وهو لا يبحث عن الشيء في مكان معين، بل يبحث عنه في المكان الذي ينتج عن آخر انتقال له حدث تحت نظره.

المرحلة السادسة: يتصور الطفل التنقل غير المرئي للشيء. في هذه المرحلة يصبح بإمكانه تكوين فكرة صحيحة عن الأشياء غير المرئية ويعتبرها أشياء حتى إذا لم يرها؛ فالطفل يظهر وكأنه يوجه بحثه بالتمثيل. في هذا المستوى يكون الشيء قد تكوّن لأن قانون التغيرات قد انفصل عن الفعل الخاص.

بحسب «بياجيه»: إن ديمومة الشيء (La permanence de l'objet) هو أول إشكال الاحتفاظ التي تحدث لاحقاً مثل الاحتفاظ بالعدد أو بالكمية أو بالوزن... إلخ؛ إذ يتفاعل تناسق الشيء ومميزاته المكانية في بناء عالم من المجموعات حيث التنقلات والتغييرات المتمثلة تتداخل بين الحركات المرئية وتكملها في كلٍّ حقيقي متلاحم.

ثالثاً ـ بناء المجال (المكان) الحسي ـ الحركي:

يتطلب تكوين مفهوم الشيء تنظيم المجال ويسير متطابقاً معه؛ إذ يتكون المجال (المكان) العملي بالنسبة للطفل في عدد من الأماكن التي يمارس فيها نشاطاته؛ فالمجال ليس موجوداً بالنسبة له طالما أنه يجهل نفسه، وهو ليس سوى خاصية من خصائص الفعل، أما في نهاية المرحلة فيكون المجال أو المكان هو الإطار الذي تحدث فيه التنقلات؛ إذ يفهم الفرد نفسه في المكان وتترابط تنقلاته بمجموعة تنقلات الآخرين، ونشهد هنا مروراً من مجال عملي أنوي إلى مكان تمثيلي يفهم فيه الفرد نفسه. تكون زمر التنقل في المكان في البداية غير متجانسة ثم تصبح في المرحلة الخامسة زمراً

موضوعية وتنتقل لأن تكون زمراً تمثيلية في المرحلة السادسة.

إن مفهوم الزمرة[1] يشبه المفهوم الذي استخدمه «بوانكاريه» في الرياضيات وقد حدد «بياجيه» ذلك بقوله «يمكننا اعتبار الزمرة من الناحية النفسية، كل نظام من العمليات قابل لإتاحة الفرصة العودة إلى نقطة الانطلاق، أي أن تنظيم المكان يتم بتشكيل أنظمة منسقة أو زمر مختلفة من مرحلة إلى أخرى».

المرحلة الأولى والثانية: زمر عملية وغير متجانسة:

حتى عمر الستة أشهر لا يوجد سوى زمر عملية وغير متجانسة، ويتعرف الطفل إلى الأماكن من خلال الفم وجواره ثم اللمس ثم النظر والسمع... وهذه الأمكنة تتناسق في ما بينها بحسب تناسق الصور التي تحيط بهذه الأمكنة، إلاّ أنها جميعها غير متجانسة لأنها لا تكون مكاناً واحداً حيث كل مكان يأتي ويتكامل مع الأمكنة الأخرى، فلا يكون لدى الطفل أي مفهوم عن المكان ولكن الأفعال هي التي تخلق هذه المفاهيم. إذن إنها لا تتمركز داخله.

كل هذه المظاهر تتميز بظاهرتين أساسيتين: كل الزمر الموجودة هي زمر عائدة للفعل، والأمكنة المتكونة كمفاهيم في ذهن الطفل هي نسبياً غير متجانسة:

سَواءٌ وجد فمه أم عينيه أم أذنه أو أي مشهد آخر، يشغل الطفل حركات من جسمه تنظيم زمر لأنها قابلة للعودة بلا انقطاع للموقف الأصلي وينسب دائماً إلى المشي.

المرحلة الثالثة: تناسق الزمر العملية وتكوين الزمر الذاتية:

تسيطر ردة الفعل الدائرية الثانوية على هذه المرحلة وتبدأ بتآزر الرؤية والجذب، ويؤدي تآزر النظر والجذب إلى استنتاجين:

1 - يؤثر على استخدام الأشياء وخصائصها وعلاقتها في ما بينها، فيهتم الطفل بالعلاقات المكانية التي توحّد الأشياء المدركة.

2 - عندما يرى الطفل نفسه متفاعلاً والأشياء يدرك دور ذراعيه ويديه انطلاقاً من استعماله للأشياء المتداولة مثل الرضاعة.

---

(1) في الجبر Structure de groupe

المرحلة الرابعة: الانتقال من الرمز الذاتية إلى الزمر الموضوعية واكتشاف العمليات العكسية.

في بداية اكتشاف العلاقات بين الأشياء يمكن استخلاص مميزات المكان في هذه المرحلة على الشكل التالي:

1 - يكتشف الطفل العمليات الانعكاسية، أي بإمكاننا أن نخفي عنه شيئاً فيستطيع إيجاده، ولكن الزمرة التي يكوّنها ليست موضوعية بشكل كافٍ لأننا إذا أخفينا عنه شيئاً عدة مرات فهو يعود للتفتيش عنه في المكان الأول.

2 - يكتشف الطفل حجم الأشياء الصلبة الثابت (الاحتفاظ بالكبر).

يدرك الطفل أن الشيء الذي لديه أبعاد حسية ثابتة يتغير بالكبر والشكل نظرياً إذا كان بعيداً عنه.

3 - يكتشف الطفل منظور العلاقات في العمق، أي حيث يحرك رأسه دون الحاجة إلى تحريك الجسم، ويكتشف تغير الأشياء بتغير موقعها. من هنا فإنه يستوعب الأشياء من أماكنها المختلفة، فيدرك شكلها الثابت (الاحتفاظ بالشكل).

المرحلة الخامسة: الزمر الموضوعية.

يكتسب الطفل في هذه المرحلة مفهوم انتقال الأشياء، فهو يهيّىء زمراً موضوعية من الانتقالات وسط المحيط المتجانس. في المستوى التجريبي، يحقق «بياجيه» مواقف مختلفة يقوم بدراستها مثل حمل الأشياء من مكان إلى آخر إبعادها وتقريبها... دحرجة الأشياء على منحدر... وغيرها من التجارب التي تؤدي إلى فهم الوضع وتوازن الأجسام وعلاقة الاحتواء بالمحتوى.

يعي الطفل في هذه المرحلة وعياً تاماً العلاقات المكانية بين الأشياء، لكنه لا يستطيع تمثيلها إذا لم يلمسها مباشرة؛ كل شيء يدخل في مجال إدراكه الحسي المباشر؛ ويعي الطفل تنقلاته الخاصة أي تلك التي تجري في مجال إدراكه فقط، من هنا ينبغي اجتياز مرحلة أخرى كي يتم بناء المكان الحسي - الحركي بشكل تام.

المرحلة السادسة: الزمر التمثيلية:

تتميّز هذه المرحلة بعلاقتين مكانيتين بين الأشياء: الأولى، تمثيل العلاقات المكانية بين الأشياء. الثانية، تمثيل تنقلات الطفل نفسه، فهو يمثل نفسه كشيء بين

الأشياء المحيطة به.

إن بناء المكان الحسي ـ الحركي يتم بتكوين ثلاثة أبعاد مكانية: المكان العملي والمكان الذاتي والمكان الموضوعي. أما المكان التمثيلي فهو يهيّىء اجتياز المكان الحسي ـ الحركي بإعطائه الحركة والحيوية؛ ونلاحظ أن هذا البناء يتبع مراحل الذكاء نفسها.

وانطلاقاً من مكان محدود إلى المجالات الحسية يحدد المكان العملي تدريجاً، ويقوم الطفل بتنسيق المجالات الحسية في ما بينها فيتوصل إلى تكوين المكان الذاتي حيث يمركز الأشياء بحسب نشاطه الخاص. ومن ثم وبشكل تدريجي وبفعل التمركز حول الذات، يعتبر نفسه شيئاً بين الأشياء المحيطة به حيث يتمركز مع الأشياء ويتم اجتياز هذه المرحلة بتكوين المكان التمثيلي في هذه المرحلة.

رابعاً ـ بناء السببية:

إن السببية عند الطفل تبقى عملية بشكل أساسي خلال السنتين الأولى والثانية، ويهدف نموها إلى تغيير الواقع كي يتلاءم ونشاطه وفعاليته في محيطه.

المرحلة الأولى والثانية:

تتم عملية احتكاك النشاط الداخلي والبيئة الخارجية والسببية الخاصة بالصور الأولية. نحن لا نجد أي صلة منهجية خلال هاتين المرحلتين بالنسبة لمختلف الأمكنة الفمية واللمسية والبصرية، لكن خلال تنظيم العالم الخارجي يكتشف الطفل نفسه وينظم أفعاله استناداً إلى النتائج التي يحصل عليها. وعلى مستوى هذا التنظيم لا تتأكّد السببية للطفل إلاّ كشعور أو كتأثير بأن شيئاً لا يحدث إلاّ نتيجة نشاط الطفل. يقول «بياجيه» في هذا الصدد: «لا ينبغي التأكيد هنا أن السببية تظهر كشعور فعّال مرتبط بالأفعال كما هي شرط أن يتذكر فقط أن مثل هذه الأحاسيس ليست انعكاسية من قبل الفرد كونها فائضة عنه، إنما هي متمركزة حسياً في الإدراك وهي نقطة انطلاق الأشياء بشكل عام».

ثمة ميزتان تحددان السببية في هذا المستوى: الأولى، ديناميكيتها التي تعبّر عن وعي النشاط ومظهره. الثانية كونها لا تتكوّن إلاّ بسبب معطيات خارجية مرئية من قبل الفرد.

المرحلة الثالثة: السببية الظاهرية:

إن عملية تآزر البصر مع القبض على الأشياء تؤدي إلى تطور مهم في سلوك

الطفل من ناحية العلاقات السببية؛ وتحدث عدة علاقات في المجال البصري أولها حركات الجسم ودور اليدين والرجلين إذ يعتبرهما «بياجيه» مراكز سببية مهمة ويعتبرها الطفل أشياء خارجية وليست أجزاء من جسمه.

القصد والنتيجة يتيح إمكانية التمييز بين السبب والأثر من حيث إن السبب يميل نحو الاستبطان في حين أن الأثر يبقى في مستوى الأحداث. تعطي هذه البداية الطفل وعياً بالسببية العامة. إنها فعالية الرغبة والقصد والجهد.

الصلة الثانية تتضمَّن العلاقات الحاصلة بين حركات الأشياء الخارجية وحركات الجسم بشكل خاص، ويتم الشعور بالفعل كسبب في كل نموذج في العلاقة بين الشيء الذي يتحرك وبين اليد التي تحركه.

الصلة الثالثة التي بالإمكان ملاحظتها، تكمن في كون الطفل يبحث عن الأشياء التي يسمع صوتها كسبب للضجيج وذلك كي يحصل على نوع من الامتداد للمشهد.

الصلة الرابعة هي السببية الناتجة عن التقليد، لكن التجارب أكّدت أن الطفل لا يرى الغير كمركز نشاط مستقل إنما كامتداد للنشاط بحد ذاته. وبهذا نرى أن التقليد يعود إلى النماذج الثلاثة التي ذكرنا.

وبالإمكان دمج هذه الأنواع من الصلات السببية في واحدة، يقول «بياجيه»: «يعيد الطفل كل الفعالية السببية إلى ديناميكية نشاطه الخاص مهما يكن بعيداً عن الجسم فهو لا يدركه إلاّ كنتيجة بسيطة لفعله الخاص».

المرحلة الرابعة: تجسيد السببية وموضوعيتها.

تلعب هذه المرحلة دور الوسيط بين السببية الظاهرية والسببية الموضوعية. إنها تؤمّن مرحلة الانتقال نحو الموضوعية. النتيجة: تكتسب الأشياء سببية بحدِّ ذاتها قبل أن تخضع للنشاط الخاص. إلاّ أن هذه الأشياء لا تكتسب هذه السببية إلاّ في مواقف حيث يلعب النشاط الخاص دوراً أساسياً.

مختصر القول تتحرر سببية هذه المرحلة من المؤثر وتبدأ بأخذ دور السببية بالتفاعل الموضوعي مما يضفي على الأشياء والأشخاص نشاطاً خاصاً.

المرحلة الخامسة: الموضوعية الحقيقية للسببية

إن تغيُّر موقع الطفل تجاه الأشياء والأشخاص ذات ميزة خاصة. من جهة يُطلق

الطفل على الأشياء سببية خاصة؛ ومن جهة أخرى يتفاعل والأشخاص كما أنه يعتبرهم مراكز سببية خاصة ومستقلة.

وتتموضع السببية مع الأشياء والأشخاص وتتمركز في الإطار الزمني والمكاني؛ فالفرد بين الأشياء والأشخاص يضع نفسه بشكل موضوعي مما يؤدّي به إلى إيجاد مكان للسببية.

المرحلة السادسة: السببية التمثيلية:

إن التقدم الذي تسجله هذه المرحلة يكمن في كون الطفل يستطيع إعادة تعليل الأسباب بوجود نتائجها؛ وبالفعل يستطيع ذلك بمجرد القدرة على التنبؤ بالنتائج المقبلة.

وبشكل عام «تكمن السببية في تنظيم العالم تنظيماً يعود لمجموعة العلاقات الحاصلة من الفعل ومن ثمّ تمثيل الأشياء كما تعود للعلاقة بين الشيء والفرد.

إذاً هناك تداخل بين الفرد والأشياء. «هكذا تتكوّن السببية من خلال معالجة الطفل للأشياء» بياجيه.

خامساً ـ بناء مفهوم الزمن:

إن الشيء والمكان والسببية والزمن تعود جميعها إلى البنية العقلية ذاتها، وبناؤها يتم معاً بالتفاعل في ما بينها. هذا التداخل هو أكثر دقة بالنسبة للزمن منه لسائر الفئات، فمن الصعب البحث عن تكوين التسلسل الزمني الذي يبنيه الطفل في داخله ولا يظهر إلى الخارج كتصرفات بالإمكان ملاحظتها مثلما يحدث في المكان أو الشيء، وتدل سائر الفئات على مفهوم زمني. من هنا بالإمكان الكشف عن مفهوم الزمن.

المرحلة الأولى والثانية: الزمن الخاص وتسلسل الأفعال:

يستحيل تحليل الأشكال الأولية للزمن مباشرة، لكن اختبار التصرفات في ديمومتها تتيح القول: «إنه لا يوجد مفهوم للزمن يمكن تطبيقه على المظاهر الخارجية، ولا يوجد مجال زمني يستطيع أن يشمل سير الأحداث بحدّ ذاتها مستقلاً عن الفعل الخاص، الزمن هو مجرد ديمومة يتم الشعور بها خلال القيام بالفعل الخاص. بهذا المعنى تختلط تأثيرات الانتظار والجهد لكن دون تمييز بين السابق واللاحق، «فالزمن هو مجرد ديمومة بسيطة، مجرد شعور بمرور الأفعال المتتالية الماثلة في حالات الوعي» «بياجيه».

المرحلة الثالثة: التتابع الأفعال الذاتية:

يبدأ مفهوم الزمن بفعل القبض على الأشياء المنظورة بحسب تتابع الأحداث في مجال الأعمال التي يقوم بها الطفل؛ فهو يعرف تتابع الأحداث عندما يكون هو نفسه سبب هذا التتابع وعندما يكون مفهوم «قبل» و«بعد» مرتبطين بنشاطه الخاص، لكن يكفي أن تتابع المظاهر المدركة بعيداً عنه كي يستطيع أن يهمل ترتيب الأحداث.

المرحلة الرابعة: بداية الزمن الموضوعي:

خلال هذه المرحلة يبدأ الزمن بالتطابق وتؤدي الأحداث المستقلة عند الطفل وعلى تكوين التسلسل الموضوعي. وذلك عندما يبحث عن الأشياء، فالموقف الذي يعتبر الأحداث لا تنطلق من الفعل الخاص وتحدث خلال ديمومة معينة، ـ نفي هذه المرحلة الانتقالية ـ هنا يعي فيها الطفل أن فعالية العمل مستمدة من مميزات الفعل بشكل خاص.

المرحلة الخامسة: التسلسل الموضوعي:

في هذه المرحلة، يتجاوز الزمن نهائياً مفهوم الديمومة الملازمة للنشاط الخاص كي تنطبق على الأشياء ذاتها وتكوّن الصلة المنهجية المستمرة التي تجمع أحداث العالم الخارجي بعضها ببعض. بقولٍ آخر يتوقف الزمن عن أن يكون الصورة الضرورية لكل فعل يصل الفرد بالشيء كي تصبح البيئة العامة شاملة الفرد والشيء.

المرحلة السادسة:

تتكوّن علاقة القبل والبعد بفضل استدعاء الأشياء والمواقف السابقة والغائبة.
النتيجة: يصبح الطفل قادراً على أن يمركز ذلك في زمن تمثيلي يجمع في أن ذاته والعالم.

إن الكلام الذي ورد سابقاً عن خصائص الذكاء الحسي ـ الحركي يمثّل صعوبة وتجريداً كبيرين؛ قد يصعب على غير المتخصصين وخصوصاً الطلاب الذين يدرسون مقرر علم نفس النمو؛ لذلك وجدنا من المفيد أن نختصر خصائص هذه المرحلة محاولين التبسيط:

الذكاء الحسي ـ الحركي: من الولادة حتى السنتين.

(Sensori - motrice)

ونميّز هنا ست مراحل:

1 - عند الولادة يحمل الطفل الكثير من القدرات الموروثة التي تؤلف العادات بشكلها البدائي.

2 - منذ الشهر الأول يبدأ الطفل بمتابعة النظر إلى الأشياء التي تتحرك أمامه، وتنتقل العادات الأولية من أغراضها الطبيعية المرتبطة بالأفعال المنعكسة مثل مص ثدي الأم، إلى أغراض ثانوية مثل مص الإبهام أو أي شيء يقع بين يدي الطفل.

3 - يكتسب الطفل بين 3 و6 أشهر مهارة الربط بين ما يراه وبين حركة يديه، فيستطيع أن يلتقط ما يراه وينسق بين نظره وحركة يديه، لكن عند غياب الأشياء عن بصره ينعدم وجودها عنده.

4 - في الشهر التاسع يبدأ الطفل بالتفتيش عن الأشياء المخبأة خلف حاجز، وإيجاد الوسائل التي تمكّنه من الوصول إليها: فإذا خبأنا لعبة تحت غطاء الطاولة، فإنه يرفع الغطاء ليحصل على اللعبة، وإذا وضعنا لعبته على الطاولة بعيداً عن متناوله، فإنه يسحب غطاء الطاولة ليحصل عليها.

5 - بعد الشهر العاشر يكتشف الطفل القيمة الوسائلية لبعض الأشياء (العصا تمكّنه من الوصول إلى الأشياء البعيدة عنه) وترتبط تنقلات الطفل بالمفاهيم التبولوجية وخصوصاً المجاورة مثل: أمام، خلف، على، . . .

في عمر 12 - 18 شهراً يتوصل الطفل إلى اعتبار الأشياء كوجود موضوعي منفصل عنه، غير أنه لا يستطيع أن يأخذ بالاعتبار تغيُّر موقع الأشياء عندما يحصل ذلك خارج إطار إدراكه الحسي - المباشر. في عمر 18 شهراً، يستطيع الطفل تمثيل الأشياء الغائبة وانتقالها في المكان.

6 - في نهاية السنة الثانية يصبح الطفل قادراً على إيجاد الوسائل التي توصله إلى أهدافه في مواقف عديدة، مثلاً: للحصول على قطعة الحلوى الموضوعة في مكان مرتفع فإنه يصعد على الكرسي.

يدل تطور النمو في هذه المرحلة على ظهور الذكاء تدريجاً ووجود البنيات المستقبلية (البنيات التبولوجية) يعمل بها الطفل حسياً قبل أن تصبح بنيات مجردة.

أما الوجود الموضوعي بالنسبة للأشياء فهو «الأشياء المفهومة بديمومتها، خارجة

عن الأنا ومثابرة على الوجود، عندما لا ينالها الإدراك الحسي المباشر»[1]. وبهذا فإن الوجود الموضوعي مرتبط بالمكان والزمان والسببية، وبالتالي بالاستنتاج المنطقي - الرياضي، وهو أمر لا يتحقق إلاّ في مرحلة المراهقة، غير أن الجذور الموضوعية تتكوَّن في سنتي الطفولة الأوليين، وهي كذلك مرتبطة باكتشاف الطفل مفهوم المكان وفقاً لمسلمة «تحديد الموقع» يكون الشيء حيث يكون، ويكفي أن نلقي نظرة على تشابك فترات تكوّن مفهومَي المكان والشيء كي نتخيل تأثيرهما المتبادل:

- في الشهر الخامس تقريباً، يحمل الطفل الأشياء إلى فمه، وينتهي به هذا السلوك إلى التعرف على الأجسام وحتى تأسيس الشكل الأولي للمجال.
- في نهاية السنة الأولى يساعد انتقال الطفل في المكان إلى تأسيس مفهومه الأولي للمجال الإقليدي (الهندسة الإقليدية).
- في نهاية السنة الثانية يتقن الطفل الانتقال في المكان، أي أن زمرة الانتقال تكون قد تأسست تماماً، ويصادف ذلك تكوّن مفهوم ديمومة الشيء.

ونميّز لذكاء الطفل من الولادة حتى السنتين الحدود التالية:

1 - لا يعمل ذكاء الطفل في هذه المرحلة سوى على الأشياء الموجودة في حيّز إدراكه البصري، أو على الأشياء التي يكون رآها في الحين.

2 - تتجه أهداف وأعمال الطفل إلى إشباع حاجاته الآنية.

3 - لا يحمل الذكاء في هذه المرحلة تمثيلات وصوراً ذهنية.

النمو اللغوي:

يسير النمو اللغوي جنباً إلى جنب مع النمو العقلي والاجتماعي، بل ويعتبر مظهراً من مظاهر النمو العقلي، ويتأثر النمو اللغوي بعوامل عديدة أهمها: العمر الزمني، والصحة العامة والجنس ومستوى الذكاء وظروف البيئة. واكتساب اللغة أمر ضروري ليتمكّن الطفل من التعبير عن أحاسيسه وأفكاره، وليحثّ من حوله على إشباع حاجاته، وليفهم ما يدور حوله، فتتوسع بالتالي مداركه.

---

(1) La naissance de l'intelligence, P. 231.

ويمر الطفل بمراحل متعددة منذ الصرخة الأولى، والتي هي نتيجة آلية لعملية الشهيق وحتى إتقان اللغة: فهناك البكاء الذي يعبّر به الطفل عن عدم الراحة، ولا يلبث أن يستخدمه للتأثير على الآخرين المحيطين به وخصوصاً الأم ثم لا يلبث أن يتميّز تبعاً لنوع التعبير الذي يتضمنه: فنميِّز صرخة الجوع عن صرخة الغضب وصرخة الألم، وهذه الصرخات تختلف عن الأصوات التي يعبّر بها الطفل عن ارتياحه[1].

ويستطيع الطفل في الأشهر الأولى أن يميّز بين الأصوات الكلامية التي تصدر من أماكن مختلفة، والتي تحدث فيه تأثيرات مختلفة، إن الاستجابة لهذه الأصوات التي تصدر في العادة عن الوالدين تدعم الروابط الاجتماعية بين الطفل ووالديه، ويكتسب الطفل باكراً القدرة على التمييز بين أنواع التنغيم المختلفة للكلام الصادر عن المحيطين به وأن يربط بينها وبين أحداث ومواقف معينة، ومع ذلك فهي تظل بعيدة عن مرحلة فهم الطفل للمفردات والجمل باعتبارها رموزاً لغوية. وفي مرحلة لاحقة، يبدأ يفهم مفردات معينة في عبارات، ثم المفردات كرموز لغوية[2].

وتظهر المناغاة خلال الشهر الثاني وتستمر خلال العام الأول، وهي أصوات ناعمة عفوية تصدر عن الطفل تبعاً لوضع جسمه وأعضاء نطقه، وهذه الأصوات ليست تقليداً للغة الكبار في البدء، يدل على ذلك وجودها عند الصم، ووجود أصوات ضمنها غريبة عن اللغة التي يسمعها الطفل في محيطه، ولكنها تشكل نوعاً من التمرين للأعضاء التي تستخدم في الكلام، وتدريجاً تتركز هذه الأصوات؛ إذ يلاحظ الطفل تأثيرها على محيطه، ويبدأ تدريجاً إعادة الأصوات التي يسمعها في محيطه وتختفي الأصوات الغريبة عن لغة الأم. وحوالى الشهر السادس ينطق الطفل ببعض المقاطع الصوتية، وحوالى الشهر التاسع ينطق بكلمة مؤلفة من مقطع مكرر مرتين أو أكثر مثل: ماما، بابا، دادا، . . . وبصعوبة يتمكّن من لفظ ذلك ككلمة واحدة إنه يظل ينطق بها كمقطعين منفصلين، وهو قد يضيعها أحياناً؛ وهذه الأصوات واحدة عند جميع أطفال العالم، مهما اختلفت اللغة التي يسمعونها، والصدفة هي التي ستحمل هذا الحدث، ولكن الطفل يبدأ يربط هذه الأصوات البسيطة بالموضوعات والأشخاص التي تدل عليها.

ويتفق الأخصائيون هنا ليقولوا إن الأمر محض صدفة وإن المقاطع (ما، ما، با،

---

(1) Myriam David, O à 2 ans, Privat, Paris, 1993.

(2) فيصل عباس، مرجع سابق.

با...) لا تحمل من المعنى أكثر مما تحمله مقاطع أخرى، ولكن ما يثير الحدث من انفعال سريع وابتسامات التشجيع، كل ذلك يجعل الطفل ينتهي إلى إقامة علاقة بين أمه وبين المقطعين اللذين يلفظهما، بعد ذلك يعمل على تكرارهما، هذا طبيعي إذا لاحظ أنهما يشيعان السعادة بمقدار كبير.

وتلاحظ المناغاة في هذه المرحلة حيث يناغي الطفل نفسه، وقد يكون وسيلة للاتصال مع الآخرين كما الابتسامة، وتزداد المناغاة إذا لاقى تجاوباً، ويكون النقاش مع الطفل إذا لاقى تجاوباً، من هنا يقول «ولف» Wolf أن صوت الاسم هو الأكثر فعالية، والصوت المفضل للطفل هو صوت الإنسان. إن التحدث إلى الطفل بعد الولادة مباشرة يساعده على الكلام باكراً، والطفل يستمتع بالحديث الموجه إليه، يحب النغم والإيقاع والتكرار، وهو يحتاج إلى سماع الكلام العادي، وتجدر الإشارة إلى أهمية إسماع الطفل الغناء الخاص بالأطفال كل ذلك من لحظة ولادته.

كما يحب الطفل الأصوات الناعمة والحديث اللطيف وهذا يساعد على تهدئته، كما أن إغناء بيئة الطفل بالأصوات تساعده على التركيز وتحديد مصادرها.

وينطق الطفل ببعض الكلمات المألوفة في نهاية السنة الأولى كاسم الأخ أو بعض الأشياء التي يكثر استعمالها، فهو ينطقها منفردة، لكن كل منها قد يعطي معنى جملة (الكلمة ـ الجملة) ثم يتدرج لينطق كلمتين متواليتين ويصل في نهاية السنة الثانية إلى جمل صغيرة، ولا ننسى هنا الفروق الفردية؛ أي أن جميع الأطفال لا يتبعون التسلسل نفسه، بسبب اختلاف قدراتهم العقلية واختلاف بيئاتهم، ثم إن النمو اللغوي لا يسير دائماً بمعدل ثابت بل يسرع أحياناً ويبطىء أحياناً أخرى، مثلاً، يبطىء النمو اللغوي عندما يوجه الطفل اهتمامه لتعلم المشي.

ويتمكّن الطفل من فهم اللغة قبل أن يتكلم بوقت طويل؛ إذ تعتبر السنة الأولى من حياة الطفل مرحلة حاسمة في التطور المبكر للقدرات اللغوية، فيتعلم الطفل النطق بالانتباه والتقليد، وبالتدريج يحول الأصوات التي يصدرها إلى كلمات بالإمكان فهمها.

والكلمة الأولى للطفل تعبّر عن اهتماماته وحاجاته المباشرة، وعما يجذب انتباهه من الأشياء التي تقع في محيط بيئته.

وتتركز اهتمامات الطفل في هذه المرحلة ـ ما بين السنة والسنة والنصف ـ في ما يشبع حاجاته الأولية، مثل الطعام والشراب واللعب... أما الأشياء التي تجذب انتباهه

فهي الأشياء التي تحدث في العادة أصواتاً، أو الأشياء المتحركة، لذلك نجد أن معظم الكلمات في البداية هي تلك التي تعبّر عن الطعام واللعب، وعن الأم والأب.

صحيح أن الطفل ينطق بالكلمة الأولى في نهاية السنة الأولى، لكنه لايستطيع أن يعبّر بأصوات ذات دلالة معينة، قبل أن يكون لديه مفهوم دوام الشيء؛ أي أن للأصوات التي يصدرها معنى ودلالة معينة، أو رمزاً لغوياً، ما دام للمفهوم الذي ترمز إليه هذه الكلمات وجود دائم في ذهن الطفل.

إن هذه القدرة تعتبر أساساً ضرورياً لظهور المرحلة الكلامية عند الطفل؛ ومعنى ذلك أن معاني الكلمات لا تكتسب إلاّ بعد أن يكون الطفل قد استطاع أن يكوّن صوراً ذهنية ثابتة، أو مفاهيم معينة عن الأشياء والأحداث التي تشير إليها هذه الكلمات (مثلاً وجود الحليب وتكرار هذه الصورة عند الطفل)، وهذا ما يؤكد وجود صور ذهنية للأشياء عند الطفل، حتى ينطق بالكلمة عما يريد.

إذن، لا يكتسب الطفل معاني الكلمات إلاّ إذا تكونت لديه المفاهيم أو المعاني التي ترتبط بها هذه الكلمات أي يرتبط معنى الكلمات الأولى بحدث أو شيء معين، ثم يبدأ الطفل بملاحظة وجوه الشبه التي تجمع بين هذه الأشياء؛ وبعد ذلك يدخل الطفل مرحلة تصنيف الأشياء. ولهذا، يمكن القول إن هناك مستويات لإدراك الكلمات وإن الطفل يتعلم معنى الكلمة ووظيفتها وعلاقتها بغيرها من الكلمات على مراحل متتابعة.

وبينما يتعلم الطفل النطق فإنه يتعلم التفكير في الكلمات؛ وهذا الاستعمال الصامت للكلمات له الأهمية نفسها التي للتكلم معه بصوت عالٍ، وعندما تسنح الفرصة يتمكن الطفل من التعبير عن احتياجاته ومشاعره.

ويلاحظ أن الطفل يبدأ بفهم الكلمات والعبارات قبل أن يتمكن من نطقها بنفسه بفترة طويلة؛ فهو يستجيب لبعض الأوامر مثل: اقفل الباب، اعطني اللعبة... أو يشير إلى بعض الأشياء والأشخاص الذين نذكر أسماءهم، قبل أن يتمكّن من استخدام تلك الكلمات بفترة طويلة نسبياً. كما يلاحظ أن الطفل الذي يعيش في بيئة غنية بالمثيرات اللغوية والذي ينال من الذين حوله عناية وتدريباً مستمرين يتوصل إلى اكتساب اللغة قبل الطفل الذي يعيش في عزلة نسبية. ويجب ألاّ ننسى أن الطفل مزود باستعدادات وراثية تعده للكلام، ولكنها خاضعة لشروط البيئة، ولذلك يجب مساعدة الطفل على تعلم الكلام وذلك بالإكثار من الحديث إليه والنطق بالكلمات عدة مرات، ونحن في مواجهته

مبتدئين بالكلمات السهلة البسيطة، كما يجب تشجيعه عندما يتكلم، وعدم تحريف الكلمات ولفظها بشكل مشوه كي لا ترسخ عنده الكلمات مشوهة لمدة طويلة، ولنقدم له مثالاً جيداً يمكنه أن يقلده وأن يعدّل لغته على أساسه.

اتجاه تطور النمو اللغوي:

أصبح من المألوف استخدام المحصول اللغوي كمقياس بالغ الصحة للاستعداد العقلي. وقد أثار تطور نمو اللغة عند الطفل بعوامل النضج والتعلم كثيراً من الاهتمام العلمي والعملي.

وعلى الرغم من أن الأطفال في مختلف البيئات يتعلمون التحدث بلغات كثيرة مختلفة، إلاّ أن التعاقب الزمني في اكتساب التعبير الصوتي ثابت بدرجة تبعث على الدهشة؛ فالأصوات المتحركة هي الغالبة في النطق المبكر للأطفال، ويبدو أن تطور صدور الأصوات المتحركة يبدأ في الجزء الأمامي من التجويف الفمي ثم في الجزء الخلفي بصورة منتظمة. وهناك من الشواهد ما يدل على أن التطورات الحركية الكبيرة المتصلة بعضلات الكلام تسبق التوافقات الحركية الدقيقة؛ فحركات اللسان الكبيرة التي تؤدي إلى نطق الأصوات المتحركة تسبق الملاءمات الدقيقة التي يستلزمها نطق الأصوات الساكنة. ويتطور نطق الأصوات الساكنة من المنطقة الخلفية لتجويف الفم إلى المنطقة الأمامية ويكون مصحوباً بالصقل أو التهذيب الذي يتضمن استخدام الأسنان وطرف اللسان والشفتين. ويبدو أن هناك تلازماً بين النمو اللغوي وسائر النمو الحركي[1]. فأصوات الهديل والمناغاة تحدث في حوالى الشهر الثالث عندما يتعلم الطفل رفع رأسه، أما الثرثرة غير المفهومة فتحدث في حوالي الشهر السابع أي في مرحلة الجلوس، في حين يقترن نطق الكلمات الأولى في العادة بسن وقوف الطفل وحده. كما أن هناك ارتباطات تشريحية واجتماعية وغذائية أخرى.

ووفقاً للنظرية الحيوية تعتبر اللغة تمايزاً لسلوك جزئي من استجابة كلية؛ فالأطفال يكشفون عن فهمهم للغة الآخرين قبل أن يستخدموا هم أنفسهم اللغة بوقت طويل. وعملية الاتصال المبكر بين الطفل وبين غيره من الأفراد تتضمن استخدام الجسم كله، إلاّ أن العناصر الزائدة في الاستجابة تقل شيئاً فشيئاً حتى تغدو الاستجابة الجزئية كافية للتدليل على ما يريده الطفل، وهذه العملية لازمة لاستدعاء استجابات الآخرين.

---

(1) مرجع سابق Jacqueline Bideaud et d'autres, P. 210

الإيماءات:

يمكن اعتبار الإيماءة صورة من صور الاتصال؛ فهي أساس سلوك الاتصال السابق على النطق؛ فتحويل الرأس ودفع الأشياء بعيداً ورفض الطعام بالنفخ تلازم الطفل بوصفها تعبيرات عن التجنب والرفض، والطفل كثيراً ما يلتمس الشيء بالحملقة إليه. وتظهر بوادر الإيماءات في التغيرات التي تطرأ على وجه الصغير عندما يجد الطعام شديد السخونة أو البرودة أو الحموضة. وسلوك «التلهف» الذي يصدر عن الطفل عند التماس الطعام أو المأوى بين ذراعي أمه يقابله فيما بعد تركيز الانتباه والالحاح في تحقيق أمر معين. ولغة الإيماءات وإن كانت بدرجة كبيرة إلاّ أنها تستخدم في بعض البيئات للتعبير عن معانٍ تختلف عن معانيها المألوفة تمام الاختلاف.

ومما يموه أصل الإيماءات استخدامها عن قصد وليس بصورة تلقائية، ومع ذلك فإن أصل الإيماءة السابق على استخدام اللغة لا يختفي تماماً، وكثيراً ما تتخذ رمزاً للحالات النفسية في الدراسات الخاصة بالسلوك التعبيري. ولكل من الإيماءة واللغة وظائف اجتماعية هامة؛ فالطفل يكتشف في وقت مبكر أن اللغة أكثر الوسائل الفعالة التي يستطيع بها أن يشبع حاجاته إلى الطعام والنشاط والتدريب[1].

الكلمات الأولى:

يربط الطفل في المراحل الأولى تعلم اللغة بربط الكلمة بعنصر من عناصر الموقف الكلي، ونستطيع أن ننظر إلى تعلم الطفل كلماته الأولى على أنه عملية تمايز لاشتقاقات متزايدة الدقة من محصوله من الأصوات وكنوع من التنبيه الدائري؛ فالآباء وغيرهم يلتقطون الأصوات التي ينطق بها الطفل مرتبطة بأنواع النشاط المختلفة ويعملون على تدعيمها. وقد أجرى «ويلارد أولسون» التجربة التالية:

«عرض الباحث على طفلة في الشهر التاسع، كانت قد تعلمت في موقف سابق قول كلمة «ما هذا؟» ساعة منبّه وكان يقرّبها من أذنها ويقول: «تك، تك» فكانت استجابتها الأولى هي مراقبة الساعة ومسكها، وفي اليوم الثالث بدأت تكرر «تك، تك» وأعقب ذلك أن مجرد رؤية الساعة أو سماعها، أو سماع «تك، تك»، أو حتى رؤية الباحث، أصبح كافياً لصدور هذه الاستجابة عن الطفلة. كما أن عبارة «ما هذا؟» التي أصبحت جزءاً من حصيلتها اللغوية كانت تصدر عنها أيضاً في هذا الموقف.

---

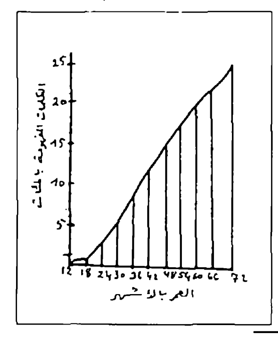
(1) ويلارد أولسون، تطور نمو الأطفال.

ثم جاء الباحث بقرص نحاسي قرعه بقلم مع النطق بكلمة «جرس»[*] فندت عن الطفلة في بادىء الأمر أصوات مختلفة منها «ما هذا؟» و«تك، تك» وسلسلة أخرى من الأصوات مثل «جا. . . جا. . . جي» وكلمة «جرس» بصورة غير واضحة. وفي هذه الأمثلة كان الباحث يلتقط الكلمة المطلوبة ويحاول تثبيتها، وهذه هي الصفة الدائرية المألوفة في تعلم الطفل الكلمات الأولى في نطاق الأسرة.

ويبقى أن اختيار صوت معين وتثبيته بالتكرار يُعدُّ جزءاً هاماً في عملية التعلم؛ فتعلم اللغة يتطلب في مراحله الأولى قدراً كبيراً من التكرار أكبر مما يتطلبه عندما يتوطد الاستعداد اللغوي. بعد ذلك يكرر الطفل أي صوت تقريباً ببعض الدقة سواءً كان هذا الصوت مرتبطاً بالمعنى الأصلي وغير مرتبط به.

وكما أن الطفل يتعلم الإشارة ويفهم لغتها قبل أن يكون قادراً على الكلام؛ ولكن يتعذر على السامع فهم جانب كبير من الأصوات التي تصدر عن الطفل الصغير؛ ففي الشهر الثامن عشر يكون 25٪ فقط من لغة الطفل مفهوماً، ولكن هذا الرقم يرتفع بسرعة ليصبح 100٪ من حديثه ممكن الفهم بين سن الثالثة وبين سن الخامسة. ولما كانت الفروق الفردية بين الأطفال كبيرة فإن بعضهم يبلغ هذه المرحلة في سن مبكر والبعض الآخر يبلغها في سن متأخر. وقلما نجد في رياض الأطفال من يتعذر فهم حديثه.

وغالباً ما تكون الألفاظ الأولى للطفل مصطبغة بصبغة انفعالية ومرتبطة بحاجاته؛ ونظراً لأن الفهم يسبق الكلام فإن الظروف تظل مهيأة دائماً للتعبير اللفظي الذي لا يفهمه الكبار.



النمو الكمي لمفردات الطفل بحسب عامل السن.

(M. Smith. An investigation of the development of the Sentence and the extent of vocabulary in young children, University of Lowa studies in child welfare, 1926, 3, n:5)[1].

(*) الألفاظ هنا معربة.

(1) مرجع سابق Jacqueline Bideaud et d'autres, P. 285.



الفصل الخامس

الطفولة المبكرة Early Childhood

من 3 إلى 6 سنوات

مرحلة الطفولة المبكرة، وهي عمرياً الفترة من سن الثالثة حتى السادسة، وتربوياً هي مرحلة رياض الأطفال أو ما قبل المدرسة؛ وتتميز هذه المرحلة بأنها ترسي إلى حد بعيد الدعائم الرئيسية التي يقوم عليها تطور نمو شخصية الطفل، وبأن خبرات الطفل في السنوات الخمسة الأولى من الحياة تقوم بدور مهم، وليس هذا بحتمي، في إرساء دعائم الصحة النفسية التي يحملها الطفل معه إلى المراحل التالية. وتتميز هذه المرحلة بالنمو اللغوي وباكتساب مهارات التعبير والتواصل، كما تتصف بطاقة عالية من الخيال والتمركز حول الذات، ومن نزعة إلى الاستطلاع والاستكشاف والتجريب، وتلك مصادر رئيسة للإبداع عند الأطفال في هذه المرحلة على وجه الخصوص، ويسيطر اللعب على حياة الطفل ونشاطه في هذه المرحلة.

وثمة معالم معيّنة لهذه المرحلة تتميز بها عن غيرها من المراحل النمائية مدى الحياة؛ ومن حيث المنظور النمائي تستغرق هذه المرحلة «مرحلة الحدس» في نظرية بياجيه ومرحلة «الإحساس بالمبادأة في مقابل الإحساس بالذنب» في نظرية اريكسون.

إن السنوات الستة الأولى من حياة الفرد هي الأساس التكويني الذي يقوم عليه بناء الشخصية، حيث تتحدد السمات الرئيسة للشخصية. لذا، وكما تؤكد نظريات ودراسات شتى، غالباً ما تكون خصائص نمو الطفل في هذه المرحلة التكوينية المبكرة بمثابة «منبئات» لشخصية الطفل وتطور مسار نموه في المراحل العمرية التالية.

فهذه الفترة العمرية تحتل موقعاً رئيساً من تطور عمليات نمو الفرد. هذا الموقع هو في الغالب الأعمّ قاعدة البناء والأساس التي تُرسى عليها دعائم الشخصية؛ وقد أفاضت المعرفة والتجارب السيكولوجية في إبراز خبرات الطفل في بناء الشخصية السوية وفي تنشيط السلوك الفعّال. لقد صار مبدأ «الطفل أبو الإنسان» كما قال «فرويد» من

الأسس التي يقوم عليها تفسير نمو الشخصية، وتأسيساً على ذلك أيضاً، أفادت المعرفة والتجارب السيكولوجية بأثر الطفولة غير السعيدة والخبرات الصادمة أو غير المؤاتية في هذه الفترة في نمو اضطرابات الشخصية. ولم يكن غريباً نتيجة لذلك أن تطرح بعض نظريات العلاج النفسي وبخاصة التحليل النفسي مبدأ تشخيصاً وعلاجياً وهو «فتش عن الطفل»، أي للبحث عن مصدر العلة في خبرات الطفولة عند الشخص؛ فبذور السعادة والشقاء عند الكبار تكمن في طفولتهم.

وعلى الرغم مما شاع في هذا الشأن من توجهات نفسية تربوية عن تأثير السنوات الأولى والخبرات المبكرة في الطفولة على تطور الشخصية ونموها والصحة النفسية، فإنه ينبغي أن نضع في اعتبارنا ما تؤكده التوجهات الحديثة في هذا الخصوص عن فرض «القابلية لاستعادة التوازن والفاعلية والتغير والتحسن» بالرغم من خبرات الطفولة غير السعيدة.

خصائص عامة لمرحلة الطفولة المبكرة:

1 ـ تمثّل هذه المرحلة «مرحلة ما قبل جماعات الأقران»؛ فهي مرحلة مؤاتية لتعلم أسس السلوك الاجتماعي الذي يعدّ الطفل للتفاعل مع الحياة الاجتماعية الأكثر نظاماً في المراحل التالية وما تتطلبه من عمليات التوافق.

2 ـ هي «مرحلة الاستكشاف»؛ حيث يسعى الطفل إلى معرفة بيئته بعناصرها وعلاقاتها وكيف تعمل، وكيف يكون جزءاً منها، وما موقعه فيها.

3 ـ هي «مرحلة حرجة وحساسة»؛ فكثيراً ما يواجه الأطفال فيها بصعوبات أو مشكلات؛ فالطفل في سبيله إلى تكوين شخصية متميزة، يبدي نزعة قوية إلى الاستقلالية والاعتماد على النفس. وغالباً ما يكون عنيداً، غير مطيع، ويكون سلبياً أو عدوانياً، وقد تصدر عنه ثورات غضب في بعض الأحيان، وقد تراوده أحلاماً مزعجة أثناء الليل ومخاوف في النهار، كما أنه قد يعاني من الغيرة، تلك بعض صعوبات النمو في الطفولة المبكرة.

4 ـ هي مرحلة «مستهدفة» لبعض الاضطراب وعدم الاتزان؛ وذلك في خلال سعي الطفل إلى التوافق مع بيئته وضغوطها، ويتطلب ذلك حكمة في تدبير أساليب الرعاية الملائمة لوقاية الأطفال من التردي في اضطرابات انفعالية وسلوكية حادة، وذلك قبل أن تتدعم وتترسخ وتصبح نمطاً مسيطراً.

5 ـ هي «مرحلة مرنة» فيها يكون الطفل أكثر قابلية لتعديل السلوك؛ فالطفل في حالة من التشكل والتكوين، وبالتالي هو قابل للتغير والتعديل في هذه أكثر من أي مرحلة نمائية أخرى. لذا يكون تعديل السلوك في هذه المرحلة المبكرة أكثر يسراً وفعالية، ويكون الطفل أكثر استجابة للمواقف والخدمات والتدخلات العلاجية والإرشادية والوقائية التي تقدم له؛ فالطفولة المبكرة بقدر ما هي مرحلة مستهدفة للاضطراب وعدم الاتزان، فهي أيضاً مرحلة يسهل فيها تعديل السلوك وعدم الاتزان في اتجاه المسار الصحيح لنمو الطفل. يفسر ذلك نجاح طرق تعديل السلوك (أو العلاج السلوكي) مع الأطفال في سن ما قبل المدرسة على وجه الخصوص، وذلك في علاج المخاوف وبعض الاضطرابات السلوكية.

6 ـ وهذه الفترة العمرية المبكرة مرحلة حساسة للتعلم ولاستيعاب الخبرة التي يتعرضون لها؛ فالطفل في حالة تهيؤ من داخله لاستقبال الخبرة من خارجه، دون أن تعطلها أو تصدها إلى حد بعيد استجابات متعارضة أو دون أن تعمل آليات (ميكانيزمات) الدفاع على تقليل أو تشويه تلك الخبرة.

وتكشف بعض النظريات والأبحاث الفيزيولوجية أن الدماغ الإنساني في حالة دينامية نشطة؛ وتميّز نوع من التعلم المبكر في الطفولة يؤدي إلى تنشيط فعالية عمل الدماغ ـ وهو ما نسميه بالتعلم المبكر الأولي ـ تتشكل في سياقه أنماطاً للنشاط العصبي الكهربي تؤثر في نشاط التعلم لدى الطفل وفي استجابته لخبرات التعلم في المستقبل.

لهذا تعتبر السنوات هذه مرحلةً مثلى للتعلم الفعّال والتوسيع ما يعرف بـ«إمكانات التعلم (Learning potentials) لدى الطفل وفي استجابته لخبرات التعلم في المستقبل.

ولكل هذه الاعتبارات، فإنه في هذه المرحلة يستقر الكثير من معالم الشخصية المميزة للطفل، والتي يعتبرها بعض علماء النفس «المحور» الذي يتبلور حوله بناء الشخصية في المراحل النمائية التالية؛ فالطفل في هذه المرحلة يحقق تقدماً نمائياً ملحوظاً: فهو يتعلم أن يعبّر عن نفسه بطريقة اتصالية مفهومة للآخرين وليست مفهومة فقط لوالديه؛ فحصيلته اللغوية في تزايد وعاداته الكلامية في نمو، ويسأل كثيراً من الأسئلة عما يراه ويسمعه ويخبره بحواسه، كذلك يسأل عما يتذكره أو يتخيله. وتنمو مدركاته عن العالم الاجتماعي والمادي، ويرتبط انفعالياً برفاقه، ويبدأ باللعب بطريقة تعاونية مع غيره من الأطفال، ويتعلم التمييز بين الصواب والخطأ، ارتباطاً بالثواب والعقاب؛ ويتسع عنده مدى الانتباه، وذلك من المقومات الرئيسية لتعلمه؛ ويعتبر النمو

الجسمي ونمو الجهاز العصبي المركزي عند الطفل في هذه المرحلة أساس هذا التقدم النمائي الملحوظ.

النمو الجسدي:

هناك أسئلة ثلاثة تتعلق بالنمو الجسمي وهي:

1 - ما الخصائص التي تزود بها الطبيعة الأطفال؟

2 - ما المبادىء أو القوانين التي تحكم نمو الأطفال؟

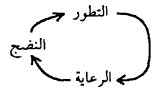
3 - ما الظروف التي ينبغي تهيئتها لضمان أفضل تطور للنمو؟

ومهمة هذه الصفحات تسجيل الإجابات التي أمكن الوصول إليها عن النمو الجسدي.

ونبدأ بذكر المعادلة التالية؛

النضج + الرعاية = التطور (في النمو)

والعملية في حقيقة أمرها دائرية، والأفضل أن تُمثَّل على الشكل التالي:



فلا بد للنضج من الرعاية حتى يتحقق التطور، والتطور بدوره يعين النضج على أن ينتج طرازاً جديداً يتطلب أيضاً مزيداً من الرعاية للنهوض بمستوى التطور. وهذه الدورة تكمل نفسها بصورة موصولة، وقد تكون الرعاية في المعادلة بسيطة أولية إذ تعني الغذاء، أو معقّدة تعني الخبرات.

التوازن:

الأسس التي يقوم بمقتضاها تنظيم الوزن مثيرة للاهتمام بوجه خاص؛ ففي حالة تناقص الطعام يلجأ الكائن الحي إلى الاقتصاد في الغذاء ليحتفظ بوزنه، وفي حالة زيادة

الغذاء يزداد التبديد وتتناقص الكفاية مع استمرار الاحتفاظ بالوزن، كذلك ترتبط الحاجة إلى الطعام بالسلوك، من ذلك مثلاً، أن الأطفال في الفترة السابقة على تقديم الطعام يصدر عنهم كثير من حركات التماس الطعام المشوبة بالقلق. فكيف يدرك الطفل حاجته هذه؟. إننا نجد جواباً جزئياً عن هذا السؤال في ما يلاحظ من تقلصات جدران المعدة الخاوية، وهذه التقلصات تنتقل إلى الجهاز العصبي الذي يترجمه إلى إحساس بالجوع، كما تحدث في الوقت نفسه تغيرات أخرى مثل انخفاض السكر في الدم.

تفتح النمط:

من المبادىء المهمة في فهم الأطفال أن النمو يتأثر بنمط يتفتح بالتدريج؛ فقوى الطفل تزداد عن طريق ما يحققه من نمو بمضي الوقت، ومن الخطأ أن نحاول الهيمنة على توقيت نظام النمو بالتدريب السابق لأوانه؛ لأننا لو حاولنا ذلك فإما ألا نحصل من ورائه على أية نتيجة، وإما أن نلحق بالطفل ضرراً بالغاً بسبب تدخلنا في حياة كائن يتصف بالتعقيد والاتزان والاكتفاء الذاتي. إن تفتح النمط يحدث بالتدريج، ومن ثم ينبغي ألاّ نتوقع نتائج عاجلة من وراء أية طريقة للرعاية، كما ينبغي ألاّ نتوقع ظهور الخبرات المرتبطة بالنمو بانتظام، فإن من القدرات المدهشة الكامنة في الكائن الحي قدراته على إحداث تعديلات كثيرة أثناء حياته.

الوراثة:

ذكرنا في بداية الفصل أن التطور حصيلة النضج والرعاية. وينبغي أن نلاحظ أن الرعاية الحكيمة تتضمن معالجة ما زوّدت به الطبيعة الطفل. والدراسات التي أجريت على التشابه بين الأفراد تكشف عن الشواهد الدالة على أثر العوامل الوراثية، والجدل الدائر هو حول الأثر النسبي لكلٍّ من الوراثة والبيئة وحول مدى ظهور التشابه والاختلاف نتيجة للتعديلات البيئية. وتبين نشأة المشتركين في الوراثة في ظروف متساوية عن الأثر الخالص للفروق الوراثية عند الأطفال، أما إذا إختلفت الرعاية فإن النتيجة النهائية لا تبين عامل الوراثة إلاّ بصورة جزئية وبخاصة في الخصائص الجسمية. على حين أنه إذا اختلفت الوراثة وتوحدت الرعاية كما في حالة التشابه العادي بين الأخوة فإن درجة التشابه الذهني والتحصيلي تكون أكبر لدى الأشقاء منها لدى التوائم الذين يشبون في بيئات مختلفة. ولعل من المفيد أن نلاحظ أن الطول من أكثر مظاهر النمو ثباتاً، ويأتي بعده الوزن ثم الذكاء والتحصيل والشخصية بالترتيب.

والوراثة في الأسرة تؤدي إلى وجود التشابه والاختلاف؛ أما التشابه فينجم عن أن

كل طفل في الأسرة يشارك الآخرين في «المجموعة» نفسها من المورثات؛ ولكن نجد من ناحية أخرى أن عامل الصدفة أو الاحتمال يلعب دوراً في تكوين البويضة أو الحيوان المنوي؛ فكل من البويضة والحيوان المنوي يحتوي على واحد فقط من كل زوج من الصبغيات، ومن ثم يخضع الازدواج لعامل الصدفة، واحتمال أن ينجب أبوين معينين طفلين لهما المجموعات الصبغية نفسها ضعيفاً للغاية.

ليس هناك دليل على أن الوراثة أبلغ أهمية من الرعاية والبيئة، ومن المؤكد أنه ليس ثمة دليل على أنها أقل أهمية. . . ومن الخطأ الإقلال من دلالة أحد هذين العاملين لإثبات أهمية الآخر. وعندما نتكلم عن الرعاية فإن كلامنا يتضمن أن الوراثة تستخدمها، وعندما نتكلم عن الوراثة نقصد وجود الرعاية لتحقيقها. فعدم وجود إحداهما يعني عدم قيام الحياة؛ فكلٌ منهما له نتائجه بالنسبة للآخر. وهذه النتائج متنوعة ومتعددة بقدر تنوّع وتعدّد أنواع الرعاية وصورة الوراثة. والتربية نوع من الرعاية تيسره البيئة التي يعيش فيها الفرد، أما الوراثة فتنحدر من أسلافه.

ورعاية الأطفال تتضمن وقايتهم من الأمراض، وتنمية المناعات المختلفة لديهم، وتزويدهم بالتغذية المناسبة، وتنظيم الظروف الخارجية بحيث لاتتجاوز عوامل الحرارة والضوء والتهوية الحد الذي يضر بنموهم. وتشمل الصحة الجسدية أيضاً أموراً مثل الراحة والرياضة والنوم.

التغذية والنمو:

وتكثر أمراض نقص العناصر الغذائية كالاسقربوط ولين العظام في حالات عدم تنوع العناصر الغذائية وافتقارها إلى العناصر الأساسية، كما أن الأطفال الذين اكتسبوا اتجاهات سلبية نحو ألوان الطعام المختلفة نجدهم يتعرضون لها.

ومن أول الآثار الواضحة التي تظهر على الأطفال الذين يعيشون على أغذية لا تزودهم بالسعرات الحرارية تناقص النشاط، وفي حالات الحرمان الشديدة أو المجاعات يصاب الأطفال بالتبلد. ويعتبر انخفاض النشاط أحد الأساليب التي تلجأ إليها الطبيعة لتعويض الفرد عن هذا النقص إذ يستخدم الغذاء الغني بالفيتامينات في حفظ النمو في نواح كالطول والوزن وتقتصد الطاقة بالنوم والإقلال من النشاط، على أن المسألة ليست بكمية الطعام التي يتناولها الطفل ذلك لأن آثاراً مماثلة تظهر في حالة نقص فيتامينات ب المركّب.

وقد لوحظ في كثير من الحالات أن الحرمان الكمي والنوعي في الغذاء يجعل التعلم عملاً شاقاً وغير مثمر.

ويلاحظ على بعض الأطفال وخصوصاً في الطفولة المبكرة في بعض الأحيان أنهم يفتقرون إلى الطاقة الكافية للعمل النافع، وأنهم في حاجة إلى النوم أثناء النهار؛ وهنا يحسن استقصاء العوامل المنزلية التي تسهم في حدوث ذلك، ففي حالات تبيّن فيها أن جماعات بأكملها تعاني من بعض الحرمان، لذا أوجبت الضرورة تنظيم برامج خاصة للتغذية.

تاثير المرض على النمو:

كثيراً ما يُفترض أن ضعف الشهية للطعام واضطرابات الأيض وغيرها من الأعراض التي تصاحب أمراض الأطفال تؤثر على النمو. ومن الافتراضات ما يقول بأن الاضطرابات عرض مؤقت، فقد يتأخر النمو بعض الشيء أثناء المرض وبعده إلاّ أنه لا يلبث أن يتم التعويض عن هذا التأخير بعد ذلك حتى يعود إلى معدله الطبيعي، وبالتالي فإن المرض لا يخلف آثاراً بعيدة المدى. غير أن هناك افتراضاً آخر مؤداه أن المرض الطويل المتكرر تنجم عنه آثار لاتمحى مما يؤثر على حجم الجسم ووظائفه بصورة دائمة. كما أن هناك من الشواهد ما يؤكد الافتراض العام القائل بثبات النمو والنزعة إلى استعادة التوازن في أي ناحية تكون قد تعرضت للاضطراب، بدليل عدم وجود فروق ذات دلالة بين الحالات التي تكررت إصابتها بالمرض وبين الحالات التي كانت إصابتها به قليلة.

وكانت نزلات البرد سبباً في ما يتراوح بين $\frac{6}{3}$ و $\frac{1}{4}$ حالات الانقطاع عن الروضة والمدرسة، بينما كانت اضطرابات الهضم والصداع أو أمراض الجهاز التنفسي مسؤولة عن باقي حالات الانقطاع؛ وعلى الرغم من أن مواظبة الأطفال على المدرسة، وكذلك حالتهم الصحية، تميلان إلى التحسن الطفيف عند ازدياد سنوات العمر.

الضوضاء:

تسبب الضوضاء تهيج الكثير من الأطفال. وينجم هذا التهيج عن استجابات فيزيولوجية بالإمكان قياسها مثل نقص العصارة المعدية، وتناقص تقلصات المعدة، وزيادة التوتر العضلي، وارتفاع ضغط الدم، وسرعة نبضات القلب، وزيادة استهلاك الطاقة. وكثيراً ما يؤدي ذلك إلى تناقص الأداء وتكرار الوقوع في الخطأ.

وتوجد بين الأطفال فروقات ملحوظة من حيث الاستجابة للضوضاء؛ فبعضهم يتحملها بدرجة كبيرة والبعض الآخر لا يستطيع ذلك. كما أن المثيرات الحسية الناتجة عن الضوضاء العادية تستثير بعض الأطفال بدرجة بالغة، حتى أن البعض منهم يشعر بالحاجة إلى الانسحاب إلى مكان هادىء يستريح فيه. ويبدو أن الاستثارة التي تحدث عند الأطفال دائرية؛ أي أن أحدهم يحدّث زميله بصوت مرتفع فيجيبه هذا بصوت أكثر ارتفاعاً؛ وهكذا تنتهي السلسلة بالصراخ.

ويحتاج الأطفال إلى الانتقال ما بين حالات النشاط والضوضاء وما بين حالات السكون والهدوء.

الهواء:

بيَّنت الدراسات أن الأشخاص الذين يعيشون في أماكن نظيفة أقل تعرضاً لأمراض الجهاز التنفسي من الذين يعيشون في أماكن ملوّثة إذ هم معرضون للإصابة بهذه الأمراض. وعوامل تلوّث الهواء والبيئة تلعب دورها باكراً في حياة الأطفال.

مظاهر النمو الجسدي:

يستمر ازدياد الطول والوزن بمعدل سريع وذلك بتأثير الهرمونات وخصوصاً هرمونات الغدة النخامية؛ إلاّ أن هذا المعدل تقل سرعته عمّا كان عليه في المرحلة السابقة، كما يلاحظ أن الفروق الفردية بين أبناء العمر الواحد في ما يتعلق بالنمو في الحجم تأخذ في الظهور، وترجع إلى طبيعة الأطفال ووراثتهم من جهة، وإلى ظروف البيئة من جهة أخرى منها العناية الصحية والتغذية.

ويتعرض الأطفال في العادة لتسوس الأسنان في ما بين منتصف العام الثالث والعام الخامس، والعناية بالأسنان ونظافتها وبجودة الوجبات الغذائية أمور تقلل من تعرض الطفل لإصابات الأسنان، كما تقلل من خطرها إذا حدثت.

ذلك أن الأسنان تستمر بالظهور، ويكتمل عدد الأسنان المؤقتة، ويبدأ تساقطها لتظهر الأسنان الدائمة، ويعاني بعض الأطفال من عملية التسنين، وتظهر في السنة السادسة سنّ واحدة أو اثنتان من الأسنان الدائمة. ونجد في فم الطفل 20 سناً.

وينمو الرأس نمواً بطيئاً ويصل في نهاية هذه المرحلة إلى مثل حجم رأس الراشد.

وتنمو الأطراف نمواً سريعاً.

وينمو الجذع نمواً متوسطاً.

ويتأثر الطول بإمكانية النمو عند الطفل، وفي نهاية السنة الثالثة يتراوح طول الطفل ما بين 93 و109 سم وهو في المتوسط 101 للذكور، أما عند الإناث فمتوسط الطول 99 سم ويتراوح بين 92 ـ 107 سم؛ أي أن الذكور يكونون أكثر طولاً من الإناث. ثم يزداد الطول متباطئاً نسبياً بمعدل 9، 8، 7، سم خلال السنوات 3، 4، 5، 6. ويلاحظ أن نمو الطول يبرزه نمو الجذع واستطالة العظام وفقدان الدهن الذي كان ملاحظاً في الفترة السابقة.

ويزداد الوزن بمعدل كيلو غرام واحد تقريباً في السنة. ويلاحظ أن التغير في الوزن والحجم في هذه المرحلة يكون أبطأ عمّا في المرحلة السابقة.

ويبلغ متوسط وزن الذكور 15,5 كيلو غراماً وهو بين 12,5 ـ 19 كيلو غراماً، والإناث يكنَّ أقل وزناً، فمتوسط وزنهن يبلغ 14,5 غراماً، وهو بين 11 ـ 17 كيلو غراماً

4 سنوات	5 ـ 6 سنوات
الطول ذكور 101	الطول ذكور 110 سم
(109 ـ 93)	(120 ـ 102)
إناث 99 سم	إناث 109 سم
(107 ـ 92)	(121 ـ 100)
الوزن ذكور 15,5	الوزن ذكور 18,5 كلغ
(19 ـ 12,5)	(23 ـ 14)
إناث 14,5	إناث 17 كلغ
(17 ـ 11)	(21 ـ 13)

أما عن نمو الهيكل العظمي فيزداد حظ أجهزة الطفل العظمية من النضوج ويبدأ قدر أكبر من الغضاريف في الهيكل العظمي للطفل بالتحوّل إلى عظام، ويظل الهيكل العظمي في هذه الفترة غير ناضج وتزداد عظام الجسم حجماً وصلابة مع ازدياد النمو.

ويسير النمو العضلي بمعدل أسرع من ذي قبل مما يزيد الوزن، ويظل السبق في النمو للعضلات الكبيرة على العضلات الصغيرة الدقيقة، وهذا يفسر كفاءة الطفل في

القيام بالحركات الكبيرة وفشله نسبياً في القيام بالحركات التي تتطلب تآزراً عضلياً دقيقاً، ويلاحظ أهمية النمو العضلي لأنه يلعب دوراً كبيراً في تدعيم جهود الطفل في التحكم في جسمه وضبط حركاته.

يكون الذكور أقل وزناً بدرجة طفيفة من الإناث، وأكثر حظاً منهن في النسيج العضلي، بينما تكون الإناث أكثر حظاً من الذكور في الأنسجة الدهنية.

يتأثر النمو الجسمي بالحالة الصحية للطفل وبالغذاء؛ فالطفل الذي يعاني من المرض ونقص التغذية يتعطل نموه، كذلك تؤثر الحالة النفسية والمثيرات الطارئة على النمو الجسمي.

النمو الفيزيولوجي:

يطرد نمو أجهزة الجسم المختلفة ووظائفها في هذه المرحلة بشكل ملحوظ، ومن مظاهره:

يطرد نمو الجهاز العصبي حيث يصل وزن المخ في نهاية هذه المرحلة إلى 90٪ من وزنه الكامل عند الراشد.

يزداد نمو الجهاز الهيكلي ويزداد تحول الغضاريف إلى عظام.

يزداد نمو الجهاز العضلي؛ ويلاحظ أن العضلات الكبيرة لاتزال أسرع نمواً من العضلات الصغيرة.

يصبح التنفس أكثر عمقاً وأبطأ من ذي قبل.

تبطؤ نبضات القلب وتصبح أقل تغيُّراً ويزداد ضغط الدم ازدياداً ثابتاً.

يتم في هذه المرحلة ضبط الاخراج تماماً، ويحتاج الطفل في النصف الأول من هذه المرحلة إلى أن يذكِّره الكبار بين حين وآخر بالإخراج خصوصاً إذا كان منهمكاً في اللعب. وتتراوح عدد ساعات النوم في هذه المرحلة بين 11 ـ 12 ساعة، وتقل ساعات النوم مع ازدياد سنوات العمر، وتختفي بالتدريج اغفاءات النهار، وبالتدريج تقل ساعات النوم ليلاً لتصل إلى 10 ساعات.

أما عن اليد التي يكتب بها الطفل فيفضل الطفل استعمال اليد اليمني، وقليلون يستخدمون اليد اليسرى؛ وهذه الظاهرة، أي استعمال اليد اليسرى، ترتبط بسيطرة

النصف الأيمن من المخ. وعلى العموم فإن الطفل الذي يفضل استخدام اليد اليسرى يفضل استخدام النصف الأيسر من الجسم مثل الرجل والعين...

صورة الجسم:

تنمو صورة الجسم باطراد، ويحدد ذلك حجم الجسم والقوة الجسمية؛ وصورة الجسم هي الصورة العقلية التي يكوِّنها الفرد عن جسمه، وتتكوَّن هذه الصورة من الإحساسات الداخلية والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين والخبرات الانفعالية.

ويتطور إدراك الفرد لذاته من خلال إدراكه لصورته ولجسمه من جهة، وإدراكه لمن حوله من جهة أخرى. وضع بانسون (Banson) تصوراً لمراحل إدراك الشخص لجسمه عبر تاريخ حياته. وهذا التصور مشروط بالنمو الإدراكي للشخص في مراحل حياته المتعاقبة، ويعتبر بانسون أن الذوات الظاهرية يتراكم بعضها فوق بعض كطبقات اللحاء في جذع الشجرة.

ينحصر إدراك الطفل لذاته في السنة الأولى من العمر من خلال إدراكه لجسمه وبنمو قدراته المعرفية إلى المستوى الذي يمكّنه من الوعي بالبيئة المحيطة. يتمكن الطفل في السنتين الثانية والثالثة من عمره أن يميِّز بين جسمه وبين ما يحيط به في المجال، وفي السنوات من الرابعة إلى العاشرة يضاف إلى المستوى السابق بعدٌ آخر يتمثل في صورته في عيون الآخرين الذين يصفونه أو يهزأون منه أو يحتفون به أو يغضبون منه، وإبان مرحلة البلوغ وحتى في سن الخامسة عشرة يعود الطفل إلى التمركز حول ذاته كجسم وذلك نتيجة للتغيرات الفيزيولوجية والتشريحية التي تحدث في هذه المرحلة فيتعاظم دور الجسد مرة أخرى. بعد تجاوز هذه المرحلة يعي الشاب أهمية البيئة والعالم المتسع حوله ويتوقع منه المجتمع أن يلعب دوراً نشطاً في الحياة اليومية؛ وهكذا تضاف حلقة جديدة إلى الحلقة السابقة التي كانت تشير إلى التمحور حول الجسد، يرى الشاب فيها نفسه من خلال المجتمع وما يموج به من تيارات اجتماعية وسياسية وفكرية.

النمو الحركي:

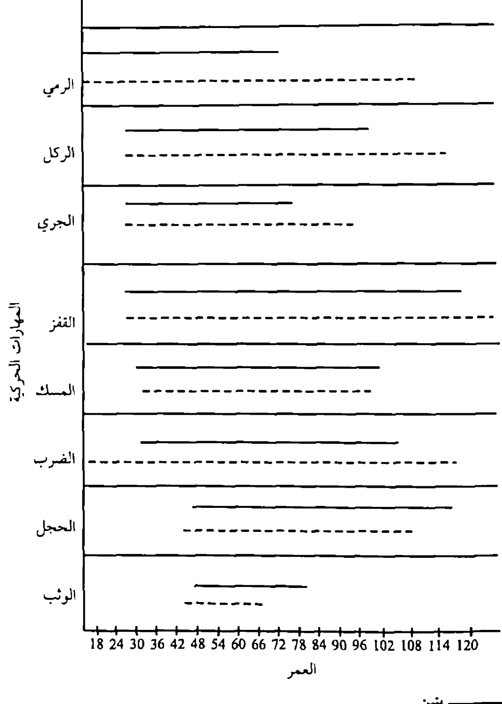
في هذه المرحلة تزداد قوى الطفل العضلية ويزداد استخدامه للعضلات الكبيرة التي تتيح له الكثير من الحركة والجري والقفز والتسلق ونزول السلالم وصعودها علاوة على قدرته على قذف الكرة وتلقّيها؛ كما يبدأ بعض الأطفال بقفز الحبل في حوالى العام

الخامس؛ كذلك يكتسب الطفل مهارة تدريجية في الاحتفاظ باتزانه الحركي وتقل كبواته عن ذي قبل، ويتمكن من السير باتزان على خط مرسوم على الأرض أو على قضيب من خشب أو حديد، وتتناسق حركاته فيتمكن من ركوب دراجة ذات ثلاث عجلات، أو القفز على رِجل واحدة، وربط شريط حذائه، وتزرير قميصه، من هنا ضرورة توفير الأدوات والألعاب المناسبة التي تدرّب الطفل على المهارات؛ كذلك تنمو عند الطفل القدرة على ضبط الإيقاع خلال هذه المرحلة؛ أي أن يكون بمقدوره أن يتابع النغم الموسيقي بالتصفيق أو الدق بحسب إيقاعه، أو مراعاة هذا الإيقاع في السير عند الاستماع إلى الموسيقى والتدرّب على هذا النوع من المهارة يُعين على تقدم الطفل بشكل ملحوظ.

أما قدرة الطفل على استخدام عضلاته الدقيقة فإنها تنمو ببطء وهو يمارس الأشغال ولكنها لا تعطيه الإشباع الكافي كالحركات التي تحتاج إلى قوة والتي يمارسها في الهواء الطلق؛ ويبدي بعض الأطفال ميلاً إلى دق المسامير وإلى أعمال النجارة، كما تنمو عند الطفل القدرة على الاتزان الحركي خلال حمله الأواني المملوءة بالسوائل، ونقل السوائل من إناء إلى آخر، أو بناء الأبراج باستخدام المكعبات الخشبية، واستعمال المقص في قطع الورق وتقسيمه ولصقه، وإنجاز أعمال القش والصلصال، وتؤدي هذه الأعمال بالإضافة إلى تنمية قدراته الحسية إلى تنمية الذكاء والمساعدة على تكوين مفاهيم الاحتفاظ.

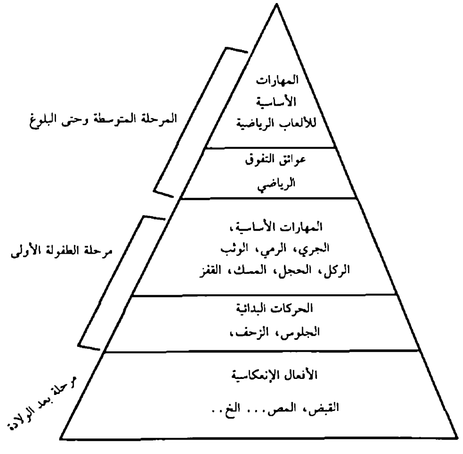
تطور نمو المهارات الحركية للطفل:

يتطور نمو المهارات الحركية للطفل ما بين عامه الثاني وحتى سن السادسة بصورة واضحة؛ ومن الأهمية بمكان بالنسبة لتطور النمو الحركي في هذه الفترة توفر العوامل البيئية التي يجد فيها الطفل القدر المناسب من المثيرات والفرص اللازمة للقيام بمختلف أنواع الممارسة الحقيقية للمهارات الحركية المختلفة؛ فالطفل في هذه الفترة الزمنية يمتلك كل المهارات الحركية الأساسية، فيستطيع المشي والجري والرمي والركل، والحجل، والوثب وغيرها، ويقوم بكل هذه المهارات الحركية بدرجة من التوافق وبقدر من الإتقان. (ويمثّل الشكل التالي متى يبدأ الأطفال سواءً كانوا ذكوراً أو إناثاً في ممارسة هذه المهارات). (هابتستار بكر وسيفلدت من مرجع **التحكم والتوافق الحركي** - كيلسو وكلارك، 1982).



المهارات الحركية
الرمي
الركل
الجري
القفز
المسك
الضرب
الحجل
الوثب
18 24 30 36 42 48 54 60 66 72 78 84 90 96 102 108 114 120
العمر
بنين
بنات

وبوجه عام ترتبط سرعة تطور النمو الحركي بأنواع المهارات الحركية للألعاب الرياضية المختلفة التي يكتسبها الطفل خلال الفرص المتاحة له عند ممارسة مختلف الأنشطة الحركية، كما يوضح الشكل التالي كيفية التسلسل الهرمي لاكتساب وسرعة تعلم المهارات الحركية، أيضاً يوضح الشكل المهارات الحركية الأساسية حيث تبدأ بعد مرحلة الانعكاسات الطبيعية ومرحلة الحركات البدائية التي تبدأ تقريباً في الشهر الرابع كالجلوس والزحف والحبو، وترتبط هذه المهارات الحركية الأساسية كالمشي والجري والرمي والحجل وغيرها.



(الشكل أعلاه يوضح التسلسل الهرمي لتطور المهارات البدنية والحركية.

(من مراجع سيفلدت 1980 Seefeldts Model 1980 جاليهو Gallahues Model 1980، و1984 gallaghers Model 1984 - جاليجر 1984).

يبيّن الشكل كيف ينتقل الطفل بعد مرحلة تطور المهارات البدنية والحركية إلى

مرحلة أخرى تسمى مرحلة المهارات الأساسية للألعاب الرياضية المختلفة، والتي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بفرص التدريب والممارسة الحقيقية لهذه المهارات؛ وبين المرحلتين قد يمر الطفل بمرحلة تسمى بمرحلة العقاب أو العوائق التفوق الرياضي وهي في العادة تواجه الأطفال الذين لم تتح لهم فرصة الممارسة التدريبية واكتساب الخبرات الفنية لهذه الألعاب. لذا يجدون صعوبة في التفوق، أو حتى القدرة على تعلم المهارات الأساسية للألعاب الرياضية المختلفة.

المهارات الحركية:

تعرِّف موسوعة التربية الخاصة المهارة (Skill) بأنها إتقان يُنمى بالتعلم وقد تكون حركية كما في ركوب الدراجات أو لفظية كما في التسميع أو الكلام، أو مزيجاً من الاثنين كما هو استخدام الكمبيوتر[1].

ويقاس الإتقان بعاملي الدقة والسرعة؛ أي أن السلوك الحركي لا يكون مهارة إلاّ إذا أداه صاحبه بدقة وسرعة.

وإذا كان التعلم يلعب دوراً رئيساً في اكتساب المهارة فإن النضج البيولوجي لا يزال له دوره أيضاً، ولئن تراجع إلى المرتبة الثانية مقارنة بدوره في مرحلة الرضاعة. والنضج هنا يقصد به: تزايد نضج الجهاز العصبي، وقرب النسب الجسمية من تلك التي يكون عليها الكبار نتيجة لتسارع نمو الجذع وأسفل الوجه والرجلين قياساً بنمو الرأس، والزيادة في قوة العضلات والقدرة على إحداث تآزر بينها، وتناقص عدد ضربات القلب وثباتها النسبي[2].

إضافةً إلى عاملَي التعلم والنضج هناك عامل ثالث وهو تباطؤ النمو الجسمي وذلك لإتاحة الفرصة للجوانب الأخرى من النمو كي تتسارع.

نورد في ما يلي المهارات الحركية التي من المتوقع أن يكتسبها الطفل بين 3 سن و5 سنوات:

---

(1) عادل عز الدين الأشول، موسوعة التربية الخاصة، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1987.

(2) محمد عماد الدين إسماعيل، الأطفال مرآة المجتمع، عالم المعرفة، الكويت، 1986.

المهارات الحركية المتوقع من الطفل أن يكتسبها في هذه المرحلة:

3 سنوات	4 سنوات	5 سنوات
- الجري: السلاسة والسرعة والاستدارة والوقوف فجأة - صعود الدرج، القفز إلى مسافة معينة، الوقوف على قدم واحدة - غسل اليدين وتجفيفهما - ربط الحذاء وتزرير القميص - إطعام نفسه دون مساعدة - ضبط عملية الإخراج - إستخدام إحدى اليدين - بناء برج من تسعة مكعبات - بناء جسر من ثلاثة مكعبات - رسم دائرة - تلقف الكرة - ركوب دراجة من ثلاث عجلات - الوقوف على قدم واحدة	- القفز على الدرج أو المائدة أو الكرسي - رمي الكرة بيد واحدة - استعمال المقص - الرسم ومحاولة كتابة الحروف - إرتداء الملابس بمفرده - الرقص - السباحة	- يحقق قدراً أكبر من التوازن أثناء اللعب - ظهور بوادر السيطرة على العضلات الدقيقة - يرسم خطوطاً مستقيمة - يطوي ورقاً لصنع مثلث - يرسم مربعاً - يمسك الكرة - يقذف الكرة جيداً - ينسخ ويرسم الحروف والأعداد - يمشي في خط مستقيم - يصعد سلماً منقلاً قدميه بسهولة - يتزلج

إن اكتساب الطفل المهارات الحركية عامل من العوامل الرئيسية التي تلفت انتباهه إلى جسمه وإلى مدى مطاوعة هذا الجسم له، مما يوجد نوعاً من الرضا عنه والاعتزاز به.

ولنا أن نتصور أن الأطفال في هذه المرحلة الذين لا يكتسبون مثل هذه المهارات لعوائق جسمية ظاهرة أو خفية، لن يكونوا راضين عن أجسامهم وأنفسهم، ومن المتوقع

أن يعانوا بعض مشاعر النقص وهم يشاهدون أندادهم يلعبون ويمرحون.

أضف إلى ذلك أن إحساس الطفل باكتساب المهارات الحركية يشبع لديه دافع الكفاءة وينمي بالتالي ثقته بنفسه، وتلعب مهارة ركوب الدراجة ذات العجلات الثلاثة بما توفره للطفل من إمكانية الإسراع والاستدارة والعودة إلى الوراء واستعمال البوق، دوراً في مساعدة الطفل على التمثُّل بالكبار وتوفير المتعة والاستثارة الناجمة عن المخاطرة والاستقلال والتماهي بالأنداد.

ويهمنا أن نشير هنا إلى أن بعض أنظمة الجسم لا تصل إلى درجة كافية من النضج خصوصاً العظام والمفاصل والعضلات، مما قد يعرّض الطفل وهو يمارس مهاراته الحركية للضرر؛ وعليه، فإن الحرص ورعاية الكبار لاتزال لازمة لحماية الطفل من اندفاعه نحو الأداء الحركي كالقفز والجري والتسلق؛ فأحياناً ينسى الطفل نفسه ولا ينتبه أو لا يستطيع تقدير ما سيتعرض له من أخطار نتيجة السقوط أو الاصطدام بجسم صلب.

ولحماية الطفل من مثل هذه الأخطار، ومن أجل إكسابه المهارات الحركية الدقيقة، وضع علماء التربية الرياضية برامج تدريبية للإدراك الحسي - الحركي Perceptual-Motor training programs، ومن ضمن ما تتناوله هذه البرامج التدريب على تآزر العين - اليد، والعين - القدم، ويتم التدريب على التآزر الثاني بـ: التسلق، ضرب الكرة بالقدم، القفز، الجري، التزلج.

وتهتم هذه البرامج بنوعين آخرين من الحركات التعبيرية Expressive movement والحركات الهادفة Objective movement. النوع الأول، يكون الجسم فيه وسيطاً للتعبير عن الأفكار والمشاعر، وتشمل هذه الحركات الرقص والدراما؛ والنوع الثاني يكون مطلوباً لتحقيق الأهداف مثل الكاراتيه التي تحتاج إلى قوة جسمية، وبعض الرياضات التي تحتاج إلى خفة الجسم[1].

نمو الحواس:

يجد الطفل لذةً في ممارسة حواسه؛ فهو شغوف بلمس الأشياء وتذوقها والنظر إليها واكتشافها. فهو يكتشف مفاهيمه عن المسافة والشكل والحجم خلال خبرته

(1) Santrock W.J., life-Span development, WCB, Iowa, 1983.

بالموضوعات التي تحيط به. وهذه القدرة الحسية الحركية كما يقول «بياجيه» هي في أساس الذكاء؛ إذ إنها تؤدي إلى تكوين المفاهيم الهامة في عملية التفكير؛ ومن الألعاب التي تساعد في تكوين المفاهيم ونمو الذكاء: ألعاب تمييز الألوان المختلفة، ثم اللون نفسه بدرجات مختلفة، كذلك الألعاب لتمييز الأشكال والأحجام، وترتيب الجسم نفسه بأحجام مختلفة: كترتيب المكعبات المتدرجة الحجم على شكل هرم، أو ترتيب الدوائر المختلفة المساحة؛ وألعاب تمييز الأطوال: كترتيب خشبيات متدرجة الطول على شكل سُلَّم.

حاسة اللمس:

3 سنوات: يميز الطفل بين الدافىء وبين البارد.

4 سنوات: يستطيع الطفل أن يعرف الجزء الذي نلمسه من جسمه ولو كان مغمض العينين، ويمكنه أن يميّز بنفسه إن كان يرتعش برداً أو يحس بالدفء.

كما يمكنه تمييز الأشياء الموضوعة في حقيبة دون أن يراها.

5 سنوات: يمكنه أن يحدد موضع الألم.

يمكنه أن يحس بالفارق بين الأشكال المختلفة دون النظر إليها، لتمييز الدائرة والمربع والنجمة.

6 سنوات: يمكنه تقدير حرارة الماء.

يميّز الطفل أشكالاً أخرى مختلفة باللمس دون النظر إليها، مثل المستطيل والمثلث والبيضاوي.

يمكنه تمييز السُطوح المختلفة (كالأنواع المختلفة من الرمل والقماش والخشب وما شابه.

حاسة المفاصل والعضلات:

أهمية هذه الحاسة أنها تعرّف الطفل على جسمه وإحساسه به؛ إذا كانت المفاصل والعضلات لا تعمل جيداً فإن الطفل يجد صعوبة في الشعور بالتوتر والاسترخاء، كما أنه يجد صعوبة في التصفيق بيديه أو في المشي بخطوات منتظمة.

ويستفيد الأطفال كذلك في اللعب «برفع» الأجسام الثقيلة قليلاً نظراً لأن هذا

يساهم في تطوير حاسة المفاصل والعضلات.

لكي يتمكن الطفل من التعلم يحتاج إلى التدرب على كيفية التقليد وأن يتعلم كيف يبدو جسم الإنسان، ويشعر الطفل بما يجب أن يفعله بجسمه: يحتاج الطفل إلى أن يحاكي (يقلد أو «ينسخ») بجسمه أولاً لكي يتمكن بعدئذٍ من محاكاة ونسخ الأرقام والأحرف؛ والتقليد يعني إداء حركات واتخاذ وضعيات مماثلة لما يفعله إنسان آخر، وقد يشمل أيضاً إصدار أصوات معينة.

ويفهم الطفل الوضعيات والاتجاهات المختلفة في المجال (المكان)، ويتعلم عن المشاعر وعن الناس الآخرين.

عندما يتعلم الطفل التقليد، فإنه يتعلم محاكاة ما يراه ويفعل أشياء مشابهة: كالرسم وبناء المكعبات، وتحريك يديه في الاتجاه نفسه مقلداً شخصاً آخر.

ويمكن كذلك تناول فهم الأطفال لأجسامهم من خلال جعلهم يرسمون الناس، ولا يرسم الأطفال إلاّ ما «يعرفونه» لا ما «يرونه»؛ فإذا كان الطفل لا يعرف أن للإنسان أذنين فإنه لا يرسمهما.

ومن خلال ما يرسمه الطفل يستطيع الإنسان أن يعرف ما إذا كان هذا الطفل قد أصبح يدرك فجأةً عضواً معيناً من الجسم؛ وقد يقوم أحد الأطفال فجأة برسم أذنين كبيرين ويقوم آخر برسم أسنان عملاقة.

ويرسم الأطفال أيضاً بهدف التعبير عن تجاربهم الإيجابية والسلبية والتعامل معها، هذا ما يوجب على الكبار أن يسمحوا للأطفال باستعمال الطباشير والورق.

ومن مجرد رسم الخطوط ينطلق الطفل إلى رسم دوائر تتحول تدريجاً إلى شكل شخص، مع إضافة الخطوط للتعبير عن الذراعين والساقين.

ولا يستطيع الطفل أن يقرر ما يريد رسمه إلاّ بعد بلوغه 4 ـ 5 سنوات نظراً لأن الطفل يمتلك في هذه المرحلة الكثير من الكلمات والأفكار. وتبيِّن الرسوم تطور لغة الطفل، وتظهر عنده بالتدريج تفاصيل أكثر.

تطور اليد:

عند عمر 3 سنوات يستطيع الطفل أن يمسك الأجسام برؤوس الأصابع، ويمكنه الآن أن يرسم بالريشة. وبالتدريج تصل الحركة إلى الساعد والرسغ والأصابع. في عمر

5 سنوات يكتسب الطفل قدرة الكبار على الإمساك فيمسك القلم بين الإبهام والسبابة والوسطى من أصابعه ويجعله يرتاح في الفجوة بين الإبهام وبين السبابة.

وآخر الحركات في تطور اليد هو القدرة على وضع الإبهام في مواجهة سائر الأصابع، ولا يستطيع الطفل استعمال يديه الاثنتين في الوقت نفسه، وأن يأكل بالشوكة والسكين إلاّ عند بلوغه 6، 7 سنوات من العمر.

إحدى الطرق الفعّالة لتدريب اليد هي قذف الكرة والإمساك بها، وهذا يطور عند الطفل أيضاً حاسة الأخذ والعطاء، ويستطيع الطفل البالغ خمس سنوات من عمره أن يقذف الكرة في اتجاه محدد وهو لم يكن قادراً على ذلك قبل هذه السن.

إذا كان النشاط الحركي ليد الطفل ضعيف التطور فالأفضل عدم تدريب الطفل مباشرة على مسكة لا يستطيع إتقانها. يجب أن يستخدم الطفل مواداً أخرى لتدريب الشعور باليد كالصلصال والطين والرمل والماء والألوان.

حاسة البصر (الرؤية):

بين 4 و5 سنوات من العمر تكون العين قد اكتمل تطورها؛ ويعمل «انعكاس التركيز» الآن بشكل كامل ويستطيع الطفل تركيز عينيه الاثنتين على جسم واحد في الآن نفسه؛ وهذا يعني أن العينين قد تمكنتا من دمج انطباعات الرؤية الآتية من العينين الاثنتين في صورة واحدة.

ومن المهم أن تعمل العين وتتطور قدرتها على ترجمة ما ترى بشكل جيد من أجل تمكين الطفل من تعلم القراءة والكتابة دون صعوبات.

ويلعب البصر دوراً رئيسياً في تعلم وممارسة المهارات الحركية المختلفة، وتظهر أهمية ذلك في العلاقة الوطيدة بين الموجات الضوئية وبين الجهاز العصبي.

حاسة السمع:

للسمع أهمية عظيمة في حياة الإنسان؛ إذ به يسمع الكلام، فيستطيع الحديث والتفاهم مع الناس، وبالسمع يستطيع الإنسان أن يعرف مكان الأشياء وبُعدها، بل بالسمع يستطيع الإنسان أن يميّز بين الأحداث التي تحصل حوله، وعلى الرغم من أهمية البصر والإحساس الحركي عند تعلم المهارات الحركية، إلاّ أن السمع عنصر مهم أيضاً يساعد في دقة الأداء الحركي.

وفي الفترة بين 3 و5 سنوات يصبح الطفل قادراً على التعرف على مختلف الأصوات. والتمييز في السمع ومعرفة الأصوات يعني أن يستطيع الطفل إدراك الأصوات والتهجئات والكلمات بطريقة صحيحة، وكثيراً ما يخلط الأطفال الأصوات المتشابهة.

عندما يطور الطفل السمع والنطق فإنه في بادىء الأمر لا يسمع الأصوات كما يجب أن تكون؛ بدلاً من ذلك فإنه يكوّن كلماته الخاصة به، وتدريجاً يسمع الطفل إذا ما قال الكبير شيئاً صحيحاً أو خاطئاً، ولكن لا يسمع الخطأ الذي يرتكبه هو نفسه لأن إدراكه للسمع يكون لايزال قليل النضج إلى حد بعيد، لهذا فإنه من غير المفيد تصحيح خطأ الأطفال في هذه المرحلة نظراً لأنهم لا يعرفون أنهم يرتكبون الأخطاء. إن أفضل ما نفعله هو تكرار الجملة بشكل صحيح.

وأحد أكثر العوامل أهمية في التعلم هو تدريب ذاكرة السمع وهو تذكر ما قيل. وهنا يحتاج الطفل إلى التدرب على تكرار ما سمع، كالقصة مثلاً. وإذا بدأ الطفل في الذهاب إلى المدرسة وذاكرته لم تتطور تمام التطور فإن ذلك يخلق له صعوبات نظراً لأنه لا يستطيع أن يتذكر ما عليه أن يفعل، كما أنه يجد صعوبة في فهم الغرض من «المهمة» التي تطلب منه؛ وهذا ما يؤدي إلى ضعف التركيز عنده.

إن إحدى مشكلات الأطفال الذين يعانون صعوبات تذكُر ما سمعوه هي ضعف الثقة بالنفس، لأنهم كثيراً ما يعجزون عن متابعة ما يقال.

الخصائص الانفعالية:

«انفعالات الطفل هي وسيلته الأساسية للتعامل الاجتماعي خصوصاً في السنوات الأولى من حياته وقبل أن تنضج قدرته على التعبير اللفظي عن مطالبه وحاجاته، كما أن انفعالاته هي اللبنات الأولى لتكوين علاقاته الاجتماعية وتعامله مع الآخرين»[1].

إن أهم ما تتميّز به هذه المرحلة من الناحية الانفعالية هو أنها شديدة ومبالغ فيها، وأنها أشد النواحي تأثراً بالتناقض: غضب شديد، حب شديد، كراهية شديدة، والخوف الشديد، والغيرة الشديدة، والقلق من ضياع حب الوالدين، أو مشاركة طفل آخر في هذه العاطفة، وتتميّز كذلك بالتذبذب السريع بين حالات من الانشراح والابتهاج إلى الانقباض والاكتئاب. إن أهم ما يميّز الطفل في هذه المرحلة هو ما يتعرض له من

---

(1) معصومة أحمد إبراهيم، ص: 138. مرجع سابق.

ظروف عصيبة يمكن لها أن تؤثر فيه تأثيراً بالغاً، خصوصاً أثناء معاملته في المواقف الحساسة.

فاعتماد الطفل على الكبار المحيطين به، وقصور خبرة الطفل، وتجاربه المليئة بالاضطراب، كل ذلك يشكّل بالنسبة له ظروفاً ملائمة لخلق الصراعات الانفعالية العنيفة التي لا بدّ أن تترك آثاراً بالغة في شخصيته وسلوكه وتصرفاته.

وتظهر الانفعالات المتمحورة حول الذات، مثل الخجل والغيرة؛ ومن أهم المظاهر الانفعالية لهذه المرحلة هو ما يعانيه الطفل من مخاوف وقلق، وتتميز مخاوفه بأنها ليست ثابتة، إذ قد يعتريها التغيّر مع مرور الزمن.

يبالغ الطفل في الاهتمام بنفسه في هذه المرحلة، كما يبالغ في تسخير الآخرين له، واعتبار نفسه مركزاً لمن حوله، وينزع إلى أخذ كل ما يراه من أشياء، ويحب كل ما يحقق رغباته، ويكره كل ما يحول دون ذلك، وحين يذهب إلى الروضة، فإن انفعالاته المركزة حول ذاته تتناقص تدريجاً تبعاً لاتصاله بالأطفال الآخرين، واعترافه بوجودهم، وحينئذٍ يبدأ بإقامة بعض العلاقات البسيطة بأقرانه. ولكنها علاقات لا تتصف بالاستقرار والثبات، وهو في هذا المجال يتعلم أن السلوك الهجومي، أو عدم التعاون أو عدم الاهتمام سيحرمه من القبول الاجتماعي الذي يرغب فيه، وهو يستجيب لكل إعجاب به أو عطف عليه.

1 ـ الخوف:

تعتبر المخاوف، في الأساس، توقعاً لخطر، أو لحدث مؤلم، أي لارتباط الطفل بخبرة سابقة غير سارة. إن الطفل لا يفرق بين الخطر الحقيقي، والخطر الوهمي: فقد يكون الخوف من الظلام لتوهم الطفل وجود «أشباح» تهدده، أو قد يكون معمماً لارتباطه بخبرة سابقة مؤلمة.

ومن أهم مخاوف الطفل في هذه المرحلة الخوف من أشياء واقعية، أو من مثيرات غير مألوفة، أو من توقع أو تخيل لخطر وهمي. ولا شك في أن قدرة الطفل على التصور أو التخيل في هذه الفترة تلعب دوراً مبالغاً في التأثير على استجاباته الانفعالية، من حيث إنها تساعد الطفل على خلق مخاوفه بنفسه، وتصور أشياء لا وجود لها.

ويلاحظ أن العلاقة وثيقة بين مخاوف الوالدين وبين مخاوف الأطفال، لأن الطفل

يتعلم الخوف مما يخافه الكبار في أسرته، فهو يبدي استعداداً قوياً لالتقاط مخاوف والديه؛ ويبدو هذا واضحاً في مخاوف مثل الخوف من الظلام والعفاريت والعواصف الرعدية. ولهذا، فإن معظم المخاوف مكتسب؛ فالطفل يتعلم ذلك الخوف ويكتسبه في المنزل من أسرته.

ويكتسب الطفل مخاوف والديه عن طريق إوالية التماهي Identification بالأب أو الأم، أو عن طريق التعلم بالمشاهدة والخبرة، فعن طريق عملية التدعيم تثبت استجابة الطفل كلما تكررت المشاهدة لخوف أمه أو أبيه، وبالتالي فإن الطفل يميل إلى تكرار هذه الاستجابات[1].

ولقد طُلب إلى كثير من الأطفال أن يتحدثوا عن الأشياء التي يخافونها، وكانت أكبر مجموعة من هذه الأشياء تتصل بالخوف من عض الحيوانات أو مهاجمتها لهم. ونضيف إلى ذلك كل الأشياء المرتبطة بالحوادث الخارقة وبالغموض وبالموت. ونجد في هذه الفترة من الطفولة أن قسماً من الأطفال يخاف من الغموض والأشياء الخارقة للطبيعة التي تثيرها القصص الغامضة والراديو وأفلام جرائم القتل وتجارب الحياة المباشرة.

ويخاف الأطفال من الحبس في مكان مغلق أو المنع من الدخول، أو التعرض لحوادث المرور. وقد يكون للمخاوف أساس مادي كجذع شجرة يبدو كأنه رجل، أو قد يكون لها أسس وهمية كالاعتقاد بأن هناك رجلاً مختبئاً تحت السرير. بالإمكان القول بوجه عام إن الإناث والذكور يشتركون في المخاوف نفسها مع بعض التفاصيل عمّا يخافونه.

والخوف استجابة مشتقة من الألم، ومن أهم أعراضه توتر في عضلات المعدة وشعور بالضيق والتوتر النفسي، والخوف المبالغ فيه وتكراره بالإمكان أن يعيق النمو. أما إذا كانت الأخطار حقيقية فوظيفتها تكون صحية وتؤدي بالطفل إلى المحافظة على حياته من هذه الأخطار. أيضاً فإن الطفل الذكي يكون أكثر خوفاً من الأقل ذكاءً، كما توجد فروق فردية من حيث القابلية للخوف وتزول مخاوف الأطفال هذه لتحل محلها مخاوف أخرى.

---

(1) فيصل عباس، ص 33. مرجع سابق.

الخوف المرضي Phobia :

الخوف المرضي خوف من أشياء واقعية ينبغي ألا تخيف كالخوف من الأماكن المزدحمة أو الأماكن الواسعة أو المغلقة أو العالية أو الخوف من المدرسة. . . إلخ. ويلعب القلق دوراً في إيجاد هذا الاضطراب الانفعالي عن طريق اقتران القلق بوجود أشياء أخرى كالقطط أو الزحام، أو المكان المفتوح فينصب القلق على هذه الأشياء[1].

2 ـ القلق:

وهو خوف مرتبط ببعض الدوافع الذاتية دون وعي من الفرد بذلك، مثل الدافع إلى العدوان، والرغبات الاتكالية؛ وحيث إن هذه الدوافع والرغبات كانت موضوع تحريم وقصاص، لذلك فإن الطفل لا يستطيع أن يعبِّر عنها، فهي تبقى قابعة في لا شعوره، وقابلة للظهور كلما وجدت ما يحركها من مثيرات. ولذلك، فإن الطفل في ظروف معينة يبدي مشاعر الخوف والقلق من دون وعي لمصدر الخوف الذي يبديه، ذلك أن الخبرة غير السارة التي مرَّ بها تكون قد كبتت في اللاوعي.

أما من حيث الرغبات الاتكالية فقد لوحظ أن الطفل، عندما يوجد في موقف غريب عنه أو غير مألوف لديه، فهو يظهر ميلاً إلى جذب الانتباه، والمساعدة والتعلق بالمحيطين به، وهذه المظاهر ما هي إلاّ أشكال مختلفة من السلوك الاتكالي.

وقد بيَّنت بعض الدراسات أن هناك بعض الظروف المحيطة بالوالدين، التي قد تؤدي إلى خلق القلق لدى الطفل؛ أي أن أصل القلق يوجد دائماً في العلاقات التي تقوم بين الطفل وبين والديه في المراحل المبكرة من حياة الطفل.

فعندما يكون اتجاه الوالدين في معاملة أبنائهم يتسم بعدم الثبات والاستقرار، كأن تكون مطالب الآباء من أطفالهم أكبر من قدراتهم وإمكاناتهم، وعندما يستخدم الآباء في سبيل ذلك التوبيخ الشديد والإهانة الجارحة والعقاب الصارم والقيود المتشددة، فإن النتيجة الحتمية تكون أن يصاب الأبناء بالقلق وبالتالي بالخوف منهم ومن معاملتهم.

وتحليل هذه الظاهرة، أن الآباء يبالغون في استخدام المعاملة السيئة مع أطفالهم، وهم في الغالب يسقطون على أطفالهم رغباتهم العدوانية المكبوتة، ويتخذون من الطفل وسيلة للتفريغ عن إحباطاتهم ومشاعرهم السلبية نحو أنفسهم. أي أن ممارسة الآباء

---

(1) محمد عودة الريماوي. مرجع سابق.

القاسية والمبالغ فيها مع تعاملهم مع أطفالهم ليست في الواقع سوى رد فعل على ظروف حياتهم المحيطة، أو نكوص لطفولتهم المؤلمة، عندما كانت تمارس عليهم أساليب القسوة والنبذ والاحتقار، فهي في أغلبها عملية إسقاطية لا واعية.

وبالإمكان القول إن الوالدين المسيئين في معاملة طفلهما غالباً ما يكونان غير مستقرين في تعاملهما مع الطفل بالنسبة لعملية الضبط والتوجيه. ويؤدي عدم الاستقرار هذا إلى فشل في تحديد توجهات معينة واضحة لسلوك الطفل. ولذلك، فإن المعاملة السيئة التي تقوم على إحساس الطفل بمشاعر الذنب أو الخجل أو إنزال العقاب الشديد والقسوة إنما تؤدي إلى حالة غير سوية في النمو النفسي للطفل، وبالتالي إلى خلق القلق والمخاوف لديه، مما يعوقه عن مزاولة نشاطه بشكل إيجابي وفعّال، ويحد أيضاً من قدرته على استكشاف واستطلاع العالم المحيط به.

يفيد بعض الدراسات أن وجود درجة عالية من القلق لدى الأطفال من سن 3 إلى 6 سنوات اقترن بمظاهر الاتكالية، وأن درجة معتدلة من القلق قد تساعد على التعلم وبالعكس فإن درجة شديدة من القلق تعيق القدرة على التعلم.

والقلق خوف من المجهول، والمجهول بالنسبة للطفل هو دوافعه الذاتية، الدافع إلى العدوان والدافع الجنسي والرغبات الاتكالية... إلخ وأن السلوك الناتج عن هذه الدوافع يواجه في معظم الأحيان بالعقاب والتحريم، فلا يستطيع الطفل التعبير عنها؛ ولكن ليس معنى ذلك أن هذه الدوافع قد ماتت، بل إنها تظل موجودة وتظل قابلة للاستثارة، وفي حالة استثارتها يبدي الطفل مشاعر الخوف مما سيتلقاه من عقاب ولكنه يجهل مصدر هذا الخوف.

3 ـ الغضب:

من المظاهر الانفعالية عند الأطفال في هذه المرحلة، نوبات الغضب، وهي ظاهرة طبيعية توجد عند جميع الأطفال.

من مظاهر نوبات الغضب من سن 3 إلى 6 سنوات الأعراض الصوتية العديدة وعلى رأسها البكاء، ويليها في الترتيب الأعراض الحركية ثم الاستجابات الداخلية.

وتنتشر الانعكاسات الفيزيولوجية انتشاراً كبيراً إبّان ثورات الغضب وإن كان من العسير ملاحظتها، وأن هناك علاقة بين ثورات الغضب وقت تناول الطعام فيظهر سلوك التهيج وسلوك الالتماس وسهولة الاحباط الذي يحدث عندما تكون المعدة خالية لها

علاقة بإحداث ثورات الغضب، وتقرر «ماري كيستر» أن السلوك السلبي عند معظم الأطفال يخف بعد أن يتناولوا ولو وجبة الساعة العاشرة، ومع ذلك فمن الخطأ أن نفترض أن وجود الجوع تعليل كاف مناسب لثورات الغضب.

فالطفل الذي لا يستطيع الوصول إلى مبتغاه، وخصوصاً في بداية المرحلة، لا يستطيع أن يعبِّر عن ذلك بالكلمات؛ إن مثل هذا الطفل يعاني إحباطاً يعبِّر عنه بشكل نوبة غضب؛ فالغضب إذاً احتجاج قوي على الموقف المحبط وإثبات للذات أحياناً.

والطفل في هذه المرحلة تحرِّكه دوافع بدائية، وهو لذلك أكثر تعرضاً للإحباط Frustration. إن ما يضعه والدا الطفل من قواعد ونواهٍ تلجم حركة الطفل وتصرفاته، وكذلك التنافس بين الأخوة، قد تعيق الطفل عن إشباع حاجاته الأساسية، وهذا، بالتالي يؤدي إلى إحباط الطفل في مواقف كثيرة. لذلك، فإن أبسط المواقف الإحباطية يمكن أن يثير لدى الطفل حالات من الغضب. وتظهر نوبات الغضب في العادة مصحوبة بالاحتجاج والعناد والمقاومة والعدوان، خصوصاً عند صد الطفل عن إشباع حاجاته. إن تعبير الطفل عن حدة غضبه يخلق نوعاً من التوتر بينه وبين والديه. ولذلك، فإن أية محاولة من جانب الوالدين لتهدئة الطفل أثناء غضبه تكون غير مجدية، ذلك أن الطفل أثناء غضبه لا يكون مستعداً للاستماع.

وفي هذه الحالة لا يجوز مواجهة الغضب بالصراخ أو بتأنيب الطفل وعقابه، بغرض إسكاته، بل المطلوب أن يظل الآباء هادئين، وأن يتركوا الطفل يهدأ من تلقاء نفسه، وبعد ذلك يقتربون منه بروية وهدوء ويتحدثون إليه بالحسنى، مما يمكن أن يكون له أثره في تهدئته. وتكون نوبات الغضب كثيرة التردد وقوية عند الأطفال الذين لم يتعودوا الضبط والمنع من قبل الوالدين، والذين نطلق عليهم اسم الأطفال المدللين، وبذلك تكون عتبة الإحباط عند هؤلاء الأطفال منخفضة مما يجعلهم يحبطون حيال أية صعوبة أو عند عدم الحصول على ما يريدون فيستجيبون بنوبات الغضب، أما الأطفال الذين تعودوا الضبط والنظام بفعل تربية الوالدين، فإن عتبة الإحباط عندهم تكون كبيرة، ويتعرضون لنوبات غضب أقل من غيرهم.

4 ـ الغيرة:

الغيرة أيضاً مثال على النوبات الانفعالية للطفل؛ وهي انفعال مركب من الكره والحقد والحسد يتوجه إلى فرد يعتدي على امتيازات الطفل لدى والديه، وغالباً ما يكون

العدوان على مصدر الغيرة هو السلوك الذي يختاره الطفل. وتمتد جذور الغيرة إلى الظروف البدائية للرعاية وتتمثل في شكل التنافس والهجوم وغيرهما من الأعراض التي قد تحدث عندما يكون هناك ما يهدد الطفل بالحرمان أو إضعاف العلاقة القائمة بينه وبين غيره.

وتبدو الغيرة بوضوح في المناسبات التي يتهدد فيها الطفل وجود منافس في علاقته العاطفية بوالديه، أو يزعزع مكانته عندهما، كما يحدث عند ولادة أخ جديد في الأسرة، ويكون سلوك الطفل التلقائي حيال المولود في مثل هذه الحالات هو العدوان على مصدر الغيرة، ومحاولة إبعاده عن المكانة التي احتلها، وإذا لم ينجح الطفل في استعادة مكانته التي فقدها بقدوم المولود الجديد، فيما يشعر أن اهتمام أمه به قد تضاءل، يلجأ الطفل إلى سلوك يتصف بالنكوص (Regression) خصوصاً إذا عوقب أو منع من الاعتداء على مصدر الغيرة، كأن يعود إلى الحبو، أو طلب رضاعة الثدي، أو مص الإبهام، والتبول، أو إظهار أعراض جسمية كالاضطرابات المعوية والتقيؤ، والعزوف عن الطعام والضمور وفقدان الوزن وأحياناً الاكتئاب، لكي يسترعي الانتباه ويستعيد بعض ما فقده بهدف الحصول على اهتمام الوالدين.

ومن المتوقع أن تزداد حالات الغيرة في الثقافات التي تميز بين الذكور والإناث، وفي الأسر الصغيرة، ومع تزايد الفارق الزمني بين الأطفال[1].

ولذلك فإن العمل لتجنب الطفل الشعور بالغيرة، هو الاهتمام به، وإعطاؤه الحرية والرعاية.

ويجب معالجة غيرة الطفل بحكمة وصراحة، ولا تتم هذه المعالجة بتقديم الهدايا إليه، بل أن نشرح له بأن الناس تعودوا تقديم الهدايا عندما يأتي مولود جديد، ذلك أن شعور الطفل لا ينصب على الهدايا بل على الشعور بأنه لايزال محبوباً، وأن نهتم به دون أن يطلب ذلك.

وعندما يلح الطفل على الترحيب بالمولود الجديد، ففي هذه الحالة يعبّر عن توقعات الأهل ولا يكشف في الواقع عن مشاعره الحقيقية، ذلك أن الغيرة الأخوية شعور طبيعي ولا نستطيع إلغاءها، والمشكلة تُحل إذا نوقشت فهذا أفضل من كبتها وقمعها.

---

(1) عكاشة عبدالمناف الطيبي، التربية النفسية للطفل، دار الجيل، بيروت، 1999.

ومن الأفضل مصارحة الطفل، ومساعدته للكشف عن مشاعره وأحاسيسه وبنوع خاص عن التغيرات التي طرأت على حياته بعد مجيء المولود الجديد، مع تجنب التحدث إليه عن مدى جمال المولود الجديد، أو سؤاله إن كان يحبه، مما قد يشعره بالقلق والارتباك.

كذلك من الأمور غير المستحبة أن نقول له بأننا نحبه ولا نحب المولود الجديد، فإنه سيشعر بعدم الأمان، كيف أنكم لا تحبون الطفل، إذاً يمكن ألا تحبونه هو أيضاً.

ويتفق الأخصائيون في هذا الموضوع على القول بأن أكثر الطرق فعالية لمعالجة قضية الغيرة الأخوية هو في تقديم المولود الجديد إلى الطفل، بعد ولادته، وأن يستطيع مشاهدة أمه، وأن يسمع منها كلمات مؤازرة مشجعة مثل أنه لا يزال جزءاً من العائلة وأن مكانته في قلبها لا تزال كما كانت عليه.

وقد يعتقد الطفل في حال ولادة طفل مشوه أو معاق بأن هذا الأمر كان نتيجة لتمنياته، وسيشعر بالذنب، وهنا على الأهل مواجهة الوضع بإدراك ومحبة، وأن يكونوا صادقين مع أطفالهم وأن يشرحوا لهم أن هذه الأمور لم تحدث نتيجة تمنياتهم، وأن نشرح لهم الأمر على حقيقته وأن نبعد عن مخيلة الطفل جميع الأمور التي تنغص عليه حياته.

إن الصدق في التعامل مع الطفل هو أكبر دعامة لخلق جو من الثقة المتبادلة بينه وبين سائر أفراد الأسرة.

إن التنافس بين الأخوة ليس كله أمراً سيئاً، وإن كان له فائدته التربوية، فهو يوثق علاقة الأطفال بالآباء، وينمي الشخصية، ويحث الطفل على تطوير خصائله، كما يعمل على إثبات ذاته. أيضاً ينطوي هذا التنافس على فائدة اجتماعية من حيث علاقة الطفل بأترابه، فهو يتعلم كيف يفوز باستحقاق، وكيف يخسر بروح رياضية، كل هذا يساعد على توطيد الصداقات في المستقبل[1].

بوجه عام، فإن موقف الوالدين بالنسبة لمظاهر الغيرة والعدوانية، هو على درجة

---

(1) Myriam David, 2 à 6 ans, Vie affective et problèmes familiaux, Privat, Paris, 1991.

من الأهمية، إذ قد يجد الطفل في موقفهما التخفيف من مخاوفه ويُهدّىء من مشاعره السلبية.

5 ـ الأحلام المزعجة (الكوابيس):

تعتبر الأحلام طريقة يعبِّر الطفل من خلالها عن مخاوفه وقلقه أو رغباته غير المشبعة؛ فالطفل في هذه الحالة يكون في أشدّ الحاجة إلى الرعاية والتفهم.

وغالباً ما يكون محتوى الحلم طريقاً لفهم صراع الطفل أو القلق الذي يعانيه. وقد يعبِّر الحلم عن الصراع أو حالة القلق التي يعانيها الطفل إما صراحة وإما بشكل رمزي أو مقنَّع.

فقد يكون لدى الطفل دوافع عدوانية نحو أحد أفراد أسرته، ولكنه لا يعبِّر عن دوافعه، أو عن الصراعات التي تقلقه، لذلك، هي دوافع وصراعات مكبوتة في أعماقه، ويعبِّر عنها بصور مقنَّعة، مما يساعد على تفريغ «الشحنة المكبوتة المسببة للصراع من ناحية ويتفادى من ناحية أخرى، التوتر الذي يسببه التعبير الصريح عن عدوانيته. لذلك فإن أفضل وسيلة للتعرف على مصدر الصراع الذي تعبِّر عنه أحلام الطفل، هو أن يساعد الآباء الطفل حتى يروي لهما موضوع الحلم كي يخفف من حدة التوتر الذي قد يعانيه نتيجة الكبت (Refoulement)؛ ذلك أن الطفل الذي يُساعد للتعبير عن قلقه وأحلامه المزعجة، فإن ذلك يجنبه الكثير من حدة التوتر، ويخفف من معاناته «فالحلم هو الطريق الملكي لفهم اللاوعي» كما يقول فرويد.

6 ـ استطلاع الجسد:

نود هنا أن نشير إلى ظاهرة قد يؤدي التعاطي الخاطىء معها إلى معاناة الطفل من القلق والخوف. وهي ظاهرة استطلاع الجسد، وما يتصل بالحياة الجنسية بشكل عام، فيُتوقع من طفل هذه المرحلة أن يدرك جنسه فيما بعد سن الرابعة ومن خلال لعب الأطفال الأدوار يمكن أن يتعرى البنون والبنات أمام بعضهم؛ فالطفل الذي يمثّل دور المريض يتعرى أمام الطفل الذي يمثّل دور الطبيب، وبالمثل أثناء لعب دور العروسين أو الأب والأم... إلخ، وأثناء ذلك ينتبه الطفل إلى أعضائه الجنسية فيلجأ إلى استعراضها والعبث بها وقد تصل إلى الممارسة الفعلية أو الاستمناء. وغالباً ما يدرك الأطفال أن هذه الأفعال يجب ألا تتم أمام أعين الكبار، إنما بعيداً عنهم، فإن رأى أحد البالغين بالصدفة هذه الألعاب فإنها ستقابل باستنكار شديد وربما بعقوبة شديدة ظانين نحن الكبار

أن ما يقوم به الأطفال أفعالاً مخلّة بالأخلاق حقاً. ولا ننتبه أن الطفل لا يقصد أي مخالفة سلوكية أو أخلاقية، إنما هي في إطار حب الاستطلاع.

وعند رؤية الطفل يلعب بأعضائه التناسلية، يجب عدم منعه بعنف، واستقذار أو تأثيم ما يفعل، مما يدفع الطفل إلى التشبث بذلك: بل يجب محاولة تحويل اهتمامه إلى شيء آخر، وتعويده مغادرة الفراش بمجرد استيقاظه، وعدم إلباسه ثياباً ضيقة المقاس، والاعتناء بنظافة أعضائه التناسلية، كما يجب مساعدة الطفل للتعبير عن انفعالاته بواسطة اللغة، وينصح أيضاً بأن تشرف الأمهات على تربية أطفالهن، وألا يعتمدن على المربيات والخادمات، لأن وجود الأم المستمر يساعد الطفل على تكوين عادات انفعالية ثابتة هو بحاجة إليها في تكوينه الانفعالي، وتبعده عن القلق والخوف، اللذين سيكون لهما أثر سيّء على صحة الطفل النفسية في مستقبل حياته.

ويمكن أن ينظر إلى أسئلة الطفل التي يتوجه بها إلى الوالدين حول: الجنس، والزواج والعلاقة بين الوالدين، وكذلك الأسئلة الدينية كالتساؤل عن وجود الله وشكله ومكانه، وعن الموت والحياة، في نفس الإطار. إن الإجابات المضللة للطفل تخلق لديه قلقاً وخوفاً. فلا بد أن يحاول الوالدان الإجابة الصريحة والمبسطة عن بعض أسئلة الطفل دونما حرج، ذلك أفضل من الإجابة غير المعقولة[1].

ويطرح الأطفال كثيراً أسئلة تتعلق بولادة الأطفال ومصدرهم، وهناك مرحلتان:

المرحلة الأولى: تتناول أسئلة الطفل حول المكان الذي كان فيه سابقاً، وهذا يعني أنه يبحث في البدء عن العلاقة القائمة بينه وبين أهله، وكيف حصلوا عليه، وأين كان قبل ذلك؟ إذ يفترض الطفل أنه كان موجوداً مسبقاً، ونراه يسأل عندما يرى صورة زفاف والديه. وأنا لماذا لست في الصورة، وأين كنت؟

المرحلة الثانية: في هذه المرحلة تتناول الأسئلة كيفية نشوء الطفل أو ولادة الأطفال، وهل أن الأهل هم في صميم هذه العملية؟.

والطفل من خلال طرح كل هذه الأسئلة إنما يريد أن يفهم علاقته بوالديه، وهو يوجه هذه الأسئلة من أجل الانتماء والربط، أي مدى العلاقة القائمة بينه وبينهم، وهل هي علاقة متينة وحتمية.

---

(1) محمد عماد الدين إسماعيل. مرجع سابق.

وهنا نلفت نظر الأهل إلى أن يتفهوا أن الطفل لا يطلب حتى سن السادسة التفسيرات العلمية المعقدة، أو التفاصيل حول ولادة الأطفال، فقد يكتفي بجواب بسيط لأن تفكيره لا يستوعب القضايا البيولوجية المعقدة، باعتبار أن الغموض يسيطر على تفكيره بسبب الأنوية[1].

الجندر (Gender)

صبي، بنت... من يوزع الأدوار؟

من المؤكد أن الجينات الوراثية هي المسؤولة عن تحديد جنس الطفل. ولكن من يقرر أن البنات ناعمات، وانفعاليات، وعاطفيات، بينما الصبيان جريئون مفعمون بالحيوية ومغامرون؟.

إن الأطفال منذ ولادتهم لا يمتلكون كل هذه الفروقات الدقيقة، ولكن ما يملكونه استعدادات وقابليات مختلفة. والأهل من خلال أدوارهم الاجتماعية، يشجعون بعض هذه القابليات، ويعارضون بعضها.

عندما نرى الأطفال بعد ولادتهم، نعرف مباشرة أن ما يفرقهم ليس الثياب الوردية أو الزرقاء؛ فمنذ الأيام الأولى، يظهر الأطفال تصرفات وطاقات وخصوصيات تتأكد يوماً بعد يوم.

الصبيان: أوزان ثقيلة متحركة، البنات: حساسية في تفتح دائم.

أجمعت آراء الباحثين، أن للأطفال منذ ولادتهم تصرفات مختلفة، تتلاءم مع جنسهم، وتميزهم عن بعضهم.

عند الولادة يكون الصبيان أثقل وزناً من البنات. ولكن البنات ينضجن في المستوى الجسدي بوتيرة أسرع. فمثلاً نلاحظ أن معدل نمو العظام لديهن يسبق مثيله عند الصبيان بشهر واحد، وتحافظ البنات على هذا الفرق طوال فترة الطفولة.

وعند دراسة التطور الحركي للأطفال لاحظت «ميرا ستامباك» أن الصبيان أقوى من

(1) Jean Piaget, Barbel Jnhelder, La Psychologie de l'enfant, que sais-je? Paris, 1966.

الفتيات، إذ يسبقوهن في الوقوف والمشي. ولكن البنات أسرع في القبض على الأشياء. ففي الشهر الثامن، تستطيع البنات إمساك الحلوى بين الإبهام والسبابة، وهي حركة يعجز عنها الصبيان في هذا العمر.

ويبرز تفوق البنات أيضاً في مجال تطور الحواس: إذ هنَّ يكنَّ بعد ساعات من ولادتهن قادرات على استقبال الصوت الإنساني، فيتجاوبن مثلاً مع بكاء طفل آخر، بينما لا يبدي الصبيان أي اهتمام، كما أنهنَّ أكثر حساسية للروائح. وهكذا نرى أن البنات من ناحية عضوي الأنف والأذن أكثر تطوراً من الصبيان.

الصبيان قساة، انفعاليون، الفتيان خجولات، منفتحات على الآخرين.

تختلف طريقة امتلاك العالم بين الصغير والكبير؛ فالطفل لا يمتلكه إلاّ بالنظرة. وهذا الامتلاك يظهر باكراً عند الفتيات، إذ يبحثن باكراً عن الوجه الإنساني، ويظهرن قدرة على النظر إليه ملياً، وتقوى هذه القدرة وتمكنهن من إطالة النظر بدقة أكثر من الصبيان، الذين لا يقدرون على هذا، بل أكثر من ذلك إنهم يشعرون بالخوف عند اقتراب وجه غريب منهم.

أما على المستوى الانفعالي فالصبيان ذوو مزاج متقلب، يبكون بسرعة، ويتطلبون وقتاً طويلاً كي يهدأوا.

أما الفتيات فيمتلكن سلسلة من الإيماءات المعبرة للتفاهم مع المحيط. فهن يبتسمن ويصدرن أصواتاً قبل الصبيان ويتكلمن قبلهم وبشكل أفضل، فهن قادرات على التواصل.

للصبيان المكان والمغامرة، وللبنات العلاقات الحميمة الجيدة:

إبتداء من عمر السنة والنصف، تجد البنات الصغيرات من اللذة في اللعب مع بعضهن فيتلامسن ويتضاحكن. بينما يتواصل الصبيان بالضرب والتدافع.

ويمتد الاختلاف إلى التعاطي مع المكان، فالبنات والصبيان يتعاطون بشكل مختلف لامتلاك المكان؛ فبينما تجتمع البنات تلقائياً في حلقات من 2 أو 3 أفراد، يتحادثن ويتنقلن في مساحة صغيرة، نرى الصبيان لا يتلامسون إلاّ قليلاً، ويؤلفون مجموعات كبيرة، ويتصرفون بعدوانية وتنافس ظاهرين. وهم بهذا الأسلوب يسيطرون على أكبر مساحة ممكنة من المكان. وهذه أبرز دلالة على أحد أبرز الفروقات: فالصبيان ينطلقون باكراً بعيداً عن أمهاتهم لاكتشاف العالم، ويعشقون رمي الأشياء بعيداً

في الهواء، بينما تتضايق البنات من هذا التصرف.

إنطلاقاً من هذه الملاحظات نقول إن الصبيان مستقلون، أشقياء، حيويون، والبنات هادئات، خجولات متعلقات بغيرهم. وتأتي التربية لتغذية هذه المعطيات الأساسية.

إذا وضعنا جانباً تقدير القوة الجسدية، يتبين لنا من خلال الدراسات أن البنات يتفتحن ويتطورن ويتفوقن على الصبيان في ميادين كثيرة.

أي الألعاب يلعب هذان الجنسان؟

تلعب البنت بالعروسة، بينما يلعب الصبي بالسيارة، هل هذه رغبة الطفل أم أنها تنفيذ لاختيار الأهل؟.

في مراكز اللعب التي تستقبل الأطفال منذ الأشهر الأولى لولادتهم، تترك لهم حرية اختيار اللعبة التي يريدون، وتكون عفويتهم في العادة معبرة جداً.

في هذا المجال تلاحظ «مارتين ميلر» مديرة عدد من مراكز الألعاب، أن الأطفال في عمر السنتين يختارون الألعاب نفسها.

أما في عمر 3 ـ 4 سنوات (وهو العمر الذي يتعرفون فيه إلى هويتهم الجنسية) فيختار الصبيان ناقلات الجند والعساكر، وتختار البنات عربة الطفل وأدوات الأكل.

والسلوك يتخذ مع النمو نموذجاً أكثر خصوصية، أي أكثر تبعية لجنس الطفل، سواءٌ من ناحية اختيار اللعبة أم لناحية مراقبة استخدامها؛ فصبي صغير يحول مجفف الشعر إلى مسدس، علماً أنه يفضل ألعاباً أكثر عدوانية وتقنية، كالرجل الآلي أو الديناصور. وحتى عندما يختارون اللعبة نفسها فإنهم يختلفون في طريقة استخدامها: فلعبة التركيب التي تستعملها البنات لبناء المنازل، يستخدمها الصبيان لبناء القصور والمراكب.

واختيار البنت للعروسة تمثّل عملية تمثُّل؛ أي أنها ترى نفسها هكذا في المستقبل: أم مع ولدها، بينما يعيش الصبي اللحظة الحاضرة: يلعب دور البطل والباني، فيبني قصوراً بينما تبني البنت شخصيتها مع عرائسها.

هل أن أسلوب التربية، يؤثر على «الجندر»؟

ما الذي يحدد تصرفات الصبيان والبنات؟

هل هي طبيعة الجينات الوراثية أم التربية التي يتلقونها والتي تغير مجرى حياتهم؟

إن التجارب تدل على أن الصبيان والبنات مختلفون في الأساس.

يلاحظ أن الصبيان في العمر 15 و18 شهراً يكونون أقل انتباهاً، ومشتتي التفكير، وموزعي النشاط، ويتحركون بشكل دائم، بينما نلاحظ أن البنات أكثر مثابرة وأقل حركة ولا ينتقلن من نشاط إلى آخر إلاّ بعد الانتهاء من العمل الذي بين أيديهن، وتكون أذهانهن أشد توقداً في واقع الأمر، ربما لأنهن أقل حركة فإنهن أكثر انتباهاً للآخرين، وأكثر لباقة ومهارة.

رعاية القدرات الطبيعية:

إن الذي يعزز الفوارق الحقيقية في السلوك، هو قوالب فكرية ثقافية راسخة في العمق، تقول إن الصبي يجب أن يكون قوياً وشجاعاً، بينما يجب أن تكون البنت ناعمة وهادئة؛ فقد حدد الأهل أنماطاً شديدة التحديد ليتماهى بها الأطفال بحسب جنسهم، إن مجمل العملية التربوية يدور حول هذا التمييز، الذي يؤثر على ما يطلبه الأهل من أولادهم، هذه الأنماط يجب أن تتلاءم مع جنس الطفل[1] وفي رياض الأطفال.

في هذا الصدد يروي «بوريس سيرولينك» التجربة التالية: «عرض فيلم أمام طلاب يُظهر طفلاً له من العمر تسعة أشهر يبكي، ولدى السؤال: لماذا يبكي؟ رد الطلاب: لأنه غاضب. وعرض الفيلم نفسه على مجموعة أخرى وعند السؤال: لماذا تبكي؟ كان الجواب لأنها خائفة.

الصورة نفسها، كما نرى، أثارت تفسيرين مختلفين تبعاً لجنس الطفل.

تطور الصورة:

إن الأم لا تتصرف بالطريقة نفسها تبعاً لجنس الطفل، ولا تقيم مع البنت العلاقة التي تقيمها مع الصبي، يضاف إلى ذلك تأثير المفاهيم الاجتماعية للذكورة والأنوثة؛ ومع ذلك، نلاحظ تغييراً جديداً وواضحاً عند أمهات الجيل الجديد. فنراهن يتكلمن عن طفلهن الحنون العاقل وطفلتهن ذات الطابع العدواني، وكأن المطلوب أن تكون الفتاة عدوانية لتستطيع مواجهة العالم.

---

(1) Elena Belloti, Du côté de *Petites filles*, livre de Poche, Paris, 1974.

تتغير أيضاً، في الوقت نفسه، تلك الصورة المعروفة المتداولة، منذ أقدم العصور، عن رجل مقاتل غازٍ يتجه إلى خارج البيت، وإمرأة ناعمة، خاضعة، تتجه نحو منزلها، كما تتغير النظرة إلى دور المرأة في المجتمع، ولكن هذا التحول يحدث في اتجاه واحد، أي أننا نميل إلى تربية البنات كالصبيان لا العكس.

والملفت الآن للنظر تطور اللباس، ففي الحضانة ورياض الأطفال، تلبس البنت السروال أكثر مما تلبس الفساتين، يقال: لأنه عملي وأفضل للتزحلق واللعب. وأمهاتهن يرتدين السراويل أيضاً، كما أن البنات يلبسن الألوان نفسها التي يلبسها الصبيان: أصفر، أزرق، أحمر... ولكن ليس من المقبول أن يرتدي الصبي اللون الوردي وأن تطلى غرفته أيضاً باللون الوردي، لأن ذلك سيعتبر انتقاصاً من ذكوريته.

وبينما يفرح الأهل برؤية ابنتهم تتزحلق وتتشبه بالصبيان، فهم يقلقون لرؤية ابنهم يلعب بالعروسة؛ إذ من المقبول أن تكون البنت شبيهة بالصبي، ولكن من غير المقبول أن يكون للصبي صفات أنثوية.

ويرى ناشرو كتب الأطفال أن من بين كل عشر قصص موجهة إلى الأطفال، هناك تسع يكون فيها البطل ذكراً، سواءً كان إنساناً أو حيواناً، لأن البنت تتماهى مع صبي حيوي وجريء. ولكن الصبي لا يرغب أبداً التماهي ببنت، خصوصاً أن المجتمع لا يقدِّر حتى الآن دور المرأة تقديراً جيداً. هل علينا أن نعزز لدى أطفالنا المفاهيم المتعارف عليها، لنفرق بين الصبيان والبنات (الصبي لا يبكي، الفتاة لا تتسخ).

يرى علم النفس أن لدى كل واحد منا تصرفات فطرية، تردنا إلى جنس أو إلى آخر. ولكن على المستوى النفسي، نحن ذكر وأنثى في الوقت نفسه. فمثلاً في ما يتعلق بالميل إلى السيطرة، نرى نساءً يسيطرن ويرفضن الخضوع، ونرى رجالاً ميالين إلى الخضوع. يجب ألاّ نرفضَ الجانب الذكوري الذي تحمله الأنثى أو الجانب الأنثوي الذي يحمله الذكر. وإذا دفعنا أطفالنا إلى الحد الأقصى للشعور بالذكورة والأنوثة، بفرض لائحة من الممنوعات عليهم، فإننا بذلك نحد من تفتح شخصياتهم، ولكن نقول إنه من المهم أن نجعل الطفل يدرك هويته الجنسية، وأن نوجهه في اتجاه الجنس الذي ينتمي إليه، وهذا أساسي من أجل بناء الشخصية السوية والصحة النفسية وتلافي الاضطرابات على مستوى الهوية والذات.

الأم، الأب، الطفل:

لا يتصرف الأب والأم بالطريقة نفسها مع الطفل خلال السنة الأولى، تهتم الأم بطفلها أكثر من الأب، وتقيم معه علاقة جسد إلى جسد، قريبة جداً وحميمة جداً. عندما تأخذ طفلها بين ذراعيها، تضمه إليها وكأنها تريد أن تحميه من المحيط ويتكوم هو في حضنها ورأسه إلى صدرها، وتهدهده بحب.

أما الأب فنجده في الغالب يقيم علاقة أقل حميمية، وأكثر منحى نحو اللعب؛ أي أنها ترتكز على اللعب، فيحمل الطفل ويديره إلى الخارج، وكأنه يريده أن يكتشف العالم، يحب أن يرميه عالياً في الهواء فوق رأسه حتى يثير ضحكه وخوفه. من هنا وجود الأب جوهري في التربية للبنت والصبي على السواء.

التوأم: ثنائي محير:

التوأم الثنائي: صبي ـ بنت

يقلب التوأم (صبي ـ بنت) كل الأفكار الموروثة حول علاقة السلوك بالجنس. يرى «رينيه زازو»[1] من خلال دراساته العديدة حول التوأمة يرى أن البنات يمتلكن خصائص موجودة في الأصل عند الصبيان. فعلى مستوى النمو تبدو البنت أقوى من توأمها، وتبكر في المشي. أما على مستوى التصرف، فهن أكثر جرأة، وأقل خجلاً. فهن المسيطرات على الثنائي التوأم، ولكنهن يتصرفن في كثير من الأحيان كالأم، وتمارسن تصرفات صبيانية أيضاً. ويعلل «زازو» هذه التصرفات بالعلاقة الحميمة بين التوأم، والتي تبدأ قبل ولادتهم وتؤثر في تكوين شخصياتهم.

الجندر؛ فتاة، صبي:

رفاقه يسخرون منه، ومن بعض تصرفاته، صديقاتها لا يرغبن اللعب معها لأنها لا تحب إلاّ الكرة. هل يثير الأمر أسئلة عند الوالدين؟

1٪ من الأهل يراجع الأخصائي النفسي لأن طفلهم يتماهى بالجنس الآخر، وهم يقلقون على الصبي أكثر من البنت، ويستشيرون الأخصائيين باكراً في عمر 4، 5 سنوات لولدهم، فهم يخافون إذا كان ولدهم يتصرف بميوعة، إذا كان رقيقاً، إذا كان يخاف الوقوع، أو يخاف بشكل عام، أو يمضي وقته في اللعب بالعروسة. إذا كان يلبس ثياب

---

(1) Champs de psychologie, Paris, 1974.

فتاة أو إذا كان يضع أحمر الشفاه أو طلاء للأظافر.

أما تصرف البنات كصبيان فمقبول في العادة أكثر، وقلة قليلة من الأهل يقلقهم هذا الأمر. ولكن يقلق الآباء عند نقص الأنوثة عند بناتهم في عمر 7 ـ 8 سنوات، أي نسبياً في عمر متأخر.

«الهوية الجنسية»:

متى يجب أن يقلق الوالدان في حال عدم وضوح الهوية الجنسية عند أطفالهم؟

أن يلعب الصبي بعروسة فهذا طبيعي جداً: إنه يلعب دور الأم التي تعرف إليها عندما كان صغيراً، وهو يعيد ما عاشه، كما أنه يلعب دور الأب لأنه يهتم به أكثر: يغيِّر له ثيابه، يصطحبه إلى الروضة.

أن تحب الفتاة التزلج مع رفاقها فهذا شيء عادي وغير مقلق. ولكن الأمر يصبح خطيراً عندما يرفض الطفل جنسه، ويرغب حقاً أن يكون من الجنس الآخر.

مثلاً هو يقول ذلك صراحة، كما أنه يتبنى كل التصرفات التي تدل على الجنس الآخر: السلوك، اللباس، الألعاب، وفي هذه الحالة يتعين علينا استشارة طبيب.

ولكن من المهم ترك الطفل حراً يختار الألعاب التي يرغب فيها. وإلاّ فإننا نضع له الممنوعات، بل أن نجعل الحياة تسير كما هي في الواقع؛ إذ إن هناك فتيات ونساء يقدن السيارة، كما أن بعض الآباء يطعمون أطفالهم أو يحضِّرون الطعام.

أن ندع الطفل يكتشف الجنس الآخر من خلال الاختلاط مع تعليمه احترام الاختلافات وتساوي الحقوق.

أن نجعل الطفل يحب ويقدر جنسه وهويته وتقدير مواهبه كي نساعده على النمو.

7 ـ الاضطرابات النفس ـ جسدية Psycho - Somatique:

كثيراً ما نجد بين أطفال هذه المرحلة من يعاني من مشكلات نفس ـ جسدية، وقد وجد الباحثون[1] 40٪ من حالات سبعة آلاف طفل كانوا في الملاحظة في عيادة لطب الأطفال من يعاني من هذه الاضطرابات مثل الصداع والتقيؤ والحمى وتصاحب هذه الحالات الاستثارة والارتباك والتأتأة.

---

(1) ويلارد اولسون. مرجع سابق.

8 ـ اللزمات العصابية (ties):

غالباً ما يثير الطفل الذي يبدي لازمة عصابية القلق، بالرغم من أن هذه اللازمة لا تسبب العجز بمعنى عدم القدرة على التكيف الاجتماعي العام. ولكنها قد تكون غريبة حتى أنها تجذب الأنظار وتسبب التعليقات. ولهذه اللازمات أساسٌ سيكولوجي، وأساسٌ جسمي أيضاً، والحركات التي تبدو عادية في ظروف أخرى قد تحدث بشكل متكرر وبصورة فيها مغالاة عند بعض الأطفال حتى أنها تجعلهم شواذاً بالنسبة لغيرهم، وأحياناً تبدو الحركات قهرية وغير إرادية، وبالإمكان في بعض الأحيان تحديد الأساس العصابي لهذه اللازمات، ولو أن التحليل العميق غالباً ما يكشف عن ارتباطها بخبرات غير عادية في حياة الطفل السابقة، ونستطيع أن نتبين بوضوح أهمية هذه الحركات لصحة الطفل العقلية وحياته الوجدانية في نزوعها إلى الحدوث بشكل يرتسم بالمغالاة عندما يكون الطفل في موقف يتضمن الصراع أو الضغط أو الإحباط أثناء محاولته الوصول إلى هدف معين.

وأكثر هذه الحركات شيوعاً هو مص الإبهام والأصابع وقضم الأظافر وإخراج اللسان والحك وتحريك الأنف وشد الشعر أو لفه وهرش الرأس وحك الجفون وشد الآذان، وقد يكون في بعض الأحيان لإحدى هذه اللازمات سبب عضوي مثل التهاب في أذن الطفل أو في فمه.

9 ـ مص الإبهام:

يحاول الطفل الصغير أن يضع كل شيء في فمه، ولكنه يتلقى ملاحظات الغرض منها تعويده على السلوك الاجتماعي وعلى منعه من مثل هذا السلوك. ولكن الشفتين والفم مناطق حاسة، والمص تصاحبه مشاعر اللذة، كما أن علاقة الطفل بأمه مصدر للشعور بالأمان. ولذلك لم يكن من الغريب أن يرتبط مص الإبهام في أثناء عملية الإطعام والعناية المبكرة بالانفعالات. لوحظ أن حركة انتقال اليد إلى الفم تحدث بصورة غير إرادية في المواقف التي تثير الخوف.

ويتوقف الاهتمام بمص الإبهام على وجهة نظر الباحث في المشكلة؛ إن طبيب الأسنان يرى أن هذه العادة تضيق من القوس السني وتسبب أحياناً سوء القضم، فالذي يهمه أولاً وقبل كل شيء هو الأثر الذي يحدث للأسنان والفكين؛ ويهتم أخصائي تصحيح الكلام بالأثر الذي يتركه هذا العمل على تكوين عضلات الفم واستخدامها لتصحيح الكلام؛ أما الطبيب فإنه ينظر إليها على أنها مصدر محتمل للعدوى من الأيدي

إلى الممرات التنفسية والمعوية، أو أنه يهتم بأثر استمرار هذه العادة على نمو الإبهام، ويرى الأخصائي النفسي أن هذه العادة دليل على التوتر الانفعالي أو الشعور بعدم الأمان أو أنها استمرار نوع من السلوك له قيمته في التماس الطعام في الطفولة المبكرة، وقد يحاول أن يربطها أيضاً بالاتجاهات العامة للطفل في البحث عن اللذة أو قد يتتبعها منذ بدايتها إلى مثير معين كقطع الأسنان، أو قضم الظفر، أو الرغبة في الطعام.

وقد جمعت عمليات مص الإبهام ومص الأصابع وقضم الأظافر في البحث الذي قام به اولسون[1]، على أنها عادات متصلة بالفم.

ويجب عدم النظر إلى هذه اللزمات على أنها جزء عادي من السلوك الإنساني، إلاّ إذا حدثت بطريقة فيها مغالاة، فإنها عندئذٍ تستدعي اهتماماً خاصاً.

والعادات المتصلة بالفم لا تميل إلى أن تزول مع ازدياد سنوات العمر بالسرعة التي نتصورها، بل هي تميل إلى أن تُتعدى؛ فمص الإبهام في السنوات الأولى يؤدي إلى قضم الأظافر أو تقريب اليدين من الشفاه. ورفاق الطفل يكونون في العادة مصدراً للضغط الاجتماعي عندما يسخرون منه ويسمونه «صغيراً» وهذا الأمر ولو أنه لا مفر منه، وقد كان الاستمرار في قضم الأظافر حتى في الوقت الذي يصبح فيه الإنسان بالغاً، علامة قصور على التكيف.

ويبدو أن العادات المتصلة بالفم تحدث بين الأطفال الذين يقل وزنهم عن الوزن العادي، كما أن الأخوة والأخوات وخصوصاً التوائم يميلون إلى التشابه وتقليد بعضهم بعضاً. وهناك ما يدل على أن الأطفال يكتسبون العادات المتصلة بالفم عن طريق اتصالهم بأطفال آخرين تصدر عنهم نفس العادة، ويمارس الطفل هذه العادة بشكل واضح عندما يثار من الناحية الانفعالية، أو عندما يكون شديد التعب، ولكن عندما ينهمك الأطفال في نشاط يستخدمون فيه أيديهم، فإن هذه العادة قلما تحدث، ومما يدل على العلاقة بين العادات المتصلة بالفم وبين نمو الفك أن التغييرات تصحح نفسها في العادة إلاّ في حالة الاستمرار المسرف. وقد أظهرت إحدى الدراسات أن الأطفال ذوو العادات الفمية البارزة تتكرر إصابتهم بالتهاب الحلق أكثر من الأطفال الآخرين بوجه عام.

---

(1) ويلارد اولسون، ص 538 مرجع سابق.

وتتعدد الطرق والوسائل للتحكم في مص الإبهام وقضم الأظافر والعادات الشبيهة بهما. ومن الطرق الآلية المقترحة والمستخدمة وضع غطاء للإبهام من المعدن أو القماش الخشن أو جبيرة، أو يدهن الإبهام والأصابع أيضاً بمادة مرة المذاق. ويرى معظم دارسي هذه الطرق أنها ليست علاجاً جيداً، وأن هذا العلاج قد تكون له نتائج أشد سوءاً من العادة نفسها. والوقاية هنا كما في أي ميدان آخر خير من العلاج. ولا شك في أن الاتجاهات الحديثة في العناية بالطفل والاعتراف بالحاجات الأساسية في مرحلة الرضاعة تقلل من العادات المتصلة بالفم.

وقد أوضحت الدراسات القائمة على التجريب والملاحظة التي قام بها ليفي[1] احتمال استمرار الأطفال الرضع في مص الإبهام إن كان قد أطعموا بسرعة كبيرة ولم يعط لهم التدريب الكافي على المص.

وقد ظهر أن هناك أساساً اجتماعياً وعضوياً أوسع لنظرية الإشباع أو عدم الإشباع المتصلة بالفم؛ فالأطفال المعرضون لنظام يخضع لتعديلهم الذاتي، وليس لنظام جامد يفرض عليهم، يكونون أقل تعرضاً للوقوع في هذا السلوك، وتتضاءل المشكلة إذا انتقل الطفل بالتدريج من الرضاعة من الثدي إلى الزجاجة أو من الاغتذاء بالحليب إلى طعام مساعد آخر، وإذا ما أعطي الطفل الذي يطعم بالزجاجة الخبرات الاجتماعية نفسها التي تتيسر للطفل الذي يعتمد على الثدي، كما يوصي بذلك معظم أطباء الأطفال.

ومن المفيد أيضاً أن نتيح للطفل بعد ذلك الكثير من فرص التدريب على القضم ومضغ الطعام، ومن ذلك تشجيع أطفال هذه المرحلة على النشاط المتصل بالفم كمضغ اللبان والشرب من العصي المثقوبة.

ومن الواضح أن أسباب مص الإبهام معقدة، وأنه من المحتمل أن تظهر بعض الحالات حتى عندما تتوافر كل العناصر الواضحة للإشباع الفمي من أكل لدرجة الامتلاء ومن إشباع اجتماعي مناسب.

تلك هي المشكلات الانفعالية المتوقع ظهورها لدى بعض أطفال هذه المرحلة، وقد تناول العديد من الدراسات هذا النوع من المشكلات، مثل منى يونس[2] التي

---

(1) Levy, D.M., Finger sucking and accessury movements in Barly infancy, American Journal of psychiatry 7.

(2) منى يونس، مخاوف الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، مجلة الجامعة، العدد 1، 1981.

أجريت في مدينة بغداد، وهدفت إلى الكشف عن مخاوف الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة، أيضاً فإن الدراسة كشفت عن خوف الأطفال من الظلام والأشباح، الشخصيات الخرافية، الحيوانات، القوى الطبيعية.

إن الانفعالات لدى الأطفال تدلنا على مدى تمتعهم بالتوازن النفسي والصحة العقلية؛ فانفعالات الأطفال وطريقتهم في التعبير عنها هي التي تخلق من بعضهم أفراداً متوافقين أسوياء وسعداء وتخلق من البعض الآخر أفراداً غير متوافقين أو منحرفين أو قد يعانون من الأمراض النفسية فيكونون من التعساء.

ولهذا فإن مفاتيح دراسة مشكلات الأطفال اليومية هي دراسة أساليبهم من التعبيرات الانفعالية في المواقف المختلفة وما يعتري هذه الانفعالات من إشباع أو حرمان أو ما قد يحدث لها من صراع وكبت وبالتالي يؤدي كل هذا إلى تعرضهم للاضطرابات النفسية والعقلية.

والبيئة المناسبة والمشجعة على النمو الانفعالي هي التي تشعر الطفل بالحب والتقدير والاحترام والأمان والاستقرار والقبول؛ إذاً لا بدّ أن تكون بيئة الطفل مستقرة وثابتة كي لا يكون فيها عقاب بل توجيه وتشجيع على الاستقلالية والمبادأة ومواجهة المواقف التي تحدث فيها حالات الشعور بالخوف والغيرة والغضب والعدوان؛ ومن الأمور التي تقلق الأطفال في هذه المرحلة هو احتمال فقدان العطف والحب الذي يتمتعون به من قِبل والديهم.

الخصائص الاجتماعية:

تمثل هذه المرحلة مزيجاً من الاستقلال وعدم الاستقلال. وحين يدخل الطفل إلى رياض الأطفال يواجه عالماً جديداً من الأطفال والراشدين الغرباء؛ ويعاني من ذلك صراعاً؛ إذ عليه أن يتخلى عما كان قد تعود عليه من حماية ورعاية خاصة؛ وأن عليه يتعلم معنى المساواة والعدل مع رفاقه؛ وللمعاملة التي يحظى بها في البيئة المدرسية والخبرات التي يكتسبها أثر بعيد في تحديد صفات الشخصية ودرجة نموها.

وينمو شعور الطفل بفرديته، أي أنه شخص بين الأشخاص، ويستمع إلى أحاديث الكبار ويعلق عليها، ويميز بين ملكيته وملكية الآخرين، وخلال السنة الرابعة أو الخامسة من العمر يشارك الأطفال الآخرين في اللعب، أكثر ممن هم أصغر سناً، ولمدة أطول من الزمن، وقد يصدر عن الطفل سلوك تعاوني أحياناً أثناء اللعب، وسلوك تنافسي

أحياناً أخرى، تبعاً لنوع الحضارة في بيئته التي يعيش فيها، ولمواقف الجماعة التي ينتمي إليها. وهو يظهر العطف على رفاقه، كما يظهر البعض علامات الزعامة، ورياض الأطفال تُعين الطفل على تنمية الممارسات السلوكية التعاونية من خلال معايشته لأقرانه؛ فاللعب المشترك يقدم للطفل فرص النمو الاجتماعي والخبرة الاجتماعية الباكرة.

وتعتبر هذه المرحلة من النمو من أكثر المراحل تأثيراً في حياة الطفل. إذ إن العلاقة الانفعالية الاجتماعية التي تربط الطفل بأسرته لها دلالة هامة في تحديد معالم سلوك الطفل الاجتماعي وفي تشكيل شخصيته وحياته النفسية[1].

ويتم تأثير الأسرة في تشكيل السلوك الاجتماعي للطفل ونمط تصرفاته من خلال عملية التنشئة الاجتماعية؛ فمن خلال هذه العملية يسعى الوالدان عن طريقها إلى أن يكتسب الطفل أساليب سلوكية منضبطة في المستوى الاجتماعي، وكذلك اكتساب عادات ومعايير وقيم أخلاقية، واتجاهات تتفق مع الثقافة السائدة والمقبولة من المجتمع؛ وتتضمن عملية التنشئة الاجتماعية أساليب عديدة، منها تشكيل السلوك الخلقي والثواب والعقاب، وتأثير أواليات المحاكاة والتماهي، والتي يتشكل من خلالها وعن طريقها سلوك الطفل.

أما المكوِّنات الأساسية الفعّالة في عملية التنشئة الاجتماعية فهي:

دور الأب:

إن غياب الأب لسبب من الأسباب ومن بينها الطلاق يحرم الطفل الرضيع من إشباع حاجته إلى الأمن وإلى أن يحب ويُحب، عندما يكون في حضانة أم غير مستقرة نفسياً واجتماعياً لكونها محرومة من السند، مما يجعل أمومتها ناقصة، وهي تشبع حاجات الطفل المادية، ولا تشبع حاجاته النفسية، لأن عدم استقرارها النفسي، ينتقل إلى طفلها، ويحرمه من الأمن والثقة في نفسه وفي الآخرين، وينمي عنده عدم الثقة الذي سيلازمه في مراحل حياته المقبلة[2].

اضطرابات الحرمان من الأب:

يُجمع مجمل العلماء على أن الأب هو رمز للسلطة والقدرة ويمثل القانون الاجتماعي عبر منعه تحقيق إشباع الرغبات غير المتلائمة مع المعطيات الاجتماعية

---

(1) مرجع سابق Myriam David.

(2) Guillaume J.J., Fuguet Ph. les parents le divorce et l'enfant, ESF, Paris, 1985.

وبدون هذا المنع لن يتمكن الطفل من تحقيق انبنائه النفسي أو الاندماج في ثقافة مجتمعه نظراً إلى حاجته الماسة إلى قانون، مرجع يرسم له الحدود الواجب التزامها وعدم تخطيها، وكون الأب محبوباً ومثار إعجاب من جهة ومثار خوف من جهة ثانية، فإنه يشكل تلك الصورة المثيرة للاطمئنان والقلق في آن واحد.

ولكن دوره كما يقول بورو[1] ليس سهلاً إذ يتطلب منه أن يكون نموذجاً للتماهي والسلطة؛ فالسلطة هي وظيفة الأب الأساسية تماماً كالحب الذي يشكل وظيفة الأم في مبتدأ حياة الفرد.

وقد أشار وينيكوت إلى أهمية دور الأب إذ قال: دور الأب هو بغاية الحيوية نظراً للدعم (المعنوي والمادي) الذي يقدمه للأم أولاً، وللعلاقات المباشرة التي يقيمها مع طفله ثانياً؛ فأهميته بالنسبة إلى الطفل تتزايد كلما ازدادت سنوات عمر هذا الأخير بحيث تصبح أكبر من أهمية الأم بعد عمر الحضانة.

مختصر القول، إن الأب يمثل الحب والأمان والطمأنينة للأم ومن خلالها أي بطريقة غير مباشرة للطفل.

ويتعرف الصبي إلى الذكورة ومواصفاتها من خلال مراقبته لوالده خلال سير حياته وتمثله به، ودور الأب مهم أيضاً بالنسبة للفتاة وليس بالنسبة للفتى فقط؛ فوجوده يساعدها على اجتياز الفترات المعقدة والهامة جداً في حياتها وخصوصاً أنها تضطر إلى الانتقال من حب أولي وبدائي: الأم، إلى موضوع حب ثانٍ: الأب، ثم إن أهمية دور الأب في فصل البنت عن أمها هي بنفس الأهمية بالنسبة للصبي، إذ إن الفتاة، كما الصبي تحقق استقلالها الذاتي كي تصبح راشدة، فيتسنى لها الابتعاد عن أبيها والاتجاه بحبها نحو زوجها في المستقبل، وكما هي الحال مع الصبي الذي ينبغي عليه الانفصال (عاطفياً ونفسياً) عن أمه وتوجيه اهتمامه وحبه نحو زوجته في المستقبل.

إذن الأب هو أول نموذج ذكوري متوافر للصبي والبنت على حدٍّ سَواء وإن بشكل مختلف بالنسبة لكل منهما؛ فالصبي يتمثل بصفاته كذكر ويحاكيها بينما تتعرف الفتاة بفضل وجود هذا النموذج الأبوي، على الجنس الآخر بحيث لا يعود هذا الجنس،

---

(1) Maurice Porot, L'enfant et la famille, PUF, Paris, 1954.

بالنسبة إليها، ذلك المجهول الذي يثير مخاوفها في محاولاته التقرب منها وإقامة علاقة حميمة تهدف في النهاية إلى الارتباط مدى الحياة ضمن إطار زواج يؤمن لكليهما الحياة المستقرة الهانئة المسؤولة.

نستخلص مما تقدم عن الوظيفة الأبوية بأن هذه الوظيفة تؤثر في بنية الشخصية وتكوينها.

ليس كل رجلٍ أباً، لأن الأب هو من يقوم بالمهمات التالية:

1 - يشكل دعماً معنوياً للأم.

2 - يشكل موضوع حب وخشية وإعجاب وعدوانية، تنافس وتماهٍ بالنسبة إلى الطفل.

3 - يعبِّر عن الكلمة الفاصلة والموقف الحاسم ويمثل القانون الاجتماعي والسلطة.

4 - يشكل مربياً حقيقياً يقدم المواصفات الضرورية للتمثل به كنموذج.

بصيغة أخرى نقول: يبدأ انبناء الثلاثي العائلي منذ بداية العام الثاني، والطفل عندما يبدأ باكتشاف والده يُجري مقارنة طويلة بين صورة الغريب السيئة وصورة هذا الأب - مُحتَّم بشكل لا واعٍ - فيسقط الأولى على الثانية؛ من هنا نفهم جدية الخطورة الناجمة عن غياب الأب بالنسبة لتطور الطفل سواءً كان هذا الغياب طويل الأمد أو نهائياً؛ حتى في حال الغياب النفسي - المعنوي، ففي هذه الحالات يصاب الطفل بقلق نفسي نتيجة عدم غياب الأب أو نتيجة ظهوره بحضور سيِّىء، لأن الطفل يبقى خاضعاً في هذه الحالة لتلك الصورة السيئة والمكونة عنده حول ذلك الغريب المثير للقلق والإحساس بالتهديد.

علاقة الطفل بالأب:

تقول ميريم داڤيد[1] (Myriam David) يلعب الأب دوراً في حياة الطفل ابتداءً من السنة الثانية، وتتوقف هذه العلاقة ونوعيتها على مواقف الأب من الطفل.

ولا يقيم الطفل علاقة بالأب ما لم يقم هذا الأخير بالمبادرة، وهذه الروابط بين الأب والطفل تختلف من عائلة إلى أخرى، بعض الآباء يهتمون بأطفالهم ويقومون بما تقوم به الأم من عناية، في هذه الحالة تنشأ علاقة وطيدة بينهما، فيتعرف الطفل إلى أبيه ويميزه عن الآخرين.

---

(1) مرجع سابق Myriam David.

في بعض الأحيان يقيم الطفل علاقة بأبيه، وتكون هذه مختلفة عن تلك المُقامة بالأم، وهذا لا يحدث ما لم يهتم الأب بالطفل ويلعب معه ويهتم به، فتظهر صورة الأب في وعي الطفل مثلما تكوَّنت صورة الأم، ويستمتع بعلاقته مع كل منهما بشكل مختلف.

وصورة الأب تتعلق بعدة عوامل منها المشاعر التي يظهرها الأب وموقف الأم، وشخصية الأم والأب وعلاقتهما بحيث يشعر الطفل بأنه مقبول منهما أو غير مقبول.

بعض الآباء لديهم علاقة بالطفل تفوق العلاقة بالأم؛ فهم يظهرون للطفل التعاطف ويلبون حاجاته الحركية والاستقلال ويشجعونه للقيام بالنشاطات ولا يظهرون الخوف الذي تحسه الأم. والأم المسرورة بهذه العلاقة، تكلم الطفل عن أبيه، وتذكره دائماً، وعندما يقوم الطفل بأعمال جيدة تذكره بأن الأب سيكون مسروراً بذلك، ومن المهم أن يتفق الاثنان على أسلوب التربية الذي سيتبعانه معه.

بعض الآباء لا يقترب من الطفل وهو مسرور بوجوده، لأنه يعتقد بأن الاهتمام بالطفل إنما هو من مهام الأم فقط. وهو يمارس السلطة على الطفل فقط، ويطلب منه أن يسكت إذا بكى، فتحاول الأم حمايته من العقاب فتبعد الطفل عن أبيه، وبذلك لا تنمو العلاقة بينهما، وعندما تهدد الأم الطفل بالأب، يخاف الطفل من الأب بسبب خشونة صوته، وقوته الجسدية، وهنا تكون صورة الأم هي الحنونة المتساهلة والتي نستطيع أن نستغلها، بينما الأب هو القوي الذي نخافه، والسيِّء الذي يعاقب؛ وهكذا يتعلم الطفل التمييز بين الجنسين مما يؤثر على الصراع الذي يحدث في المراحل المقبلة.

وقد يحاول الوالدان أن يتخلصا من الطفل بجعله ينام باكراً، أو بوضعه عند جدته، أو برعاية الخدم، فيجد الطفل أن وجوده غير مرغوب فيه عندما يأتي الأب إلى المنزل.

في بعض الأحيان يشعر الزوج بأن زوجته تكرس وقتها للطفل فقط، فلا يلومها على ذلك، ولكنه يُغيِّب نفسه وراء الجريدة أو ينهمك في العمل، وتشعر الزوجة بأنه يبتعد عنها؛ فالطفل عمل هنا على تفريقهما بدل جمعهما، وهما يشعران بذلك ويظهران الامتعاض مما يؤثر على الطفل ويجعله يربط هذه المشاعر بوجود الأب.

من آليات النمو النفسي نذكر:

1 ـ الاستطلاع: من المواقف التي ينصرف فيها الطفل إلى التعرف على نفسه

وعلى العالم المحيط هو موقف الاستطلاع؛ فالطفل في هذه المرحلة يتساءل عن كل ما يحيط به، ومن أهم المواقف التي يريد أن يعرفها، جسمه، وقد تظهر هذه الرغبة في ألعابه، وفي معرفة جسمه والاستمتاع به وبوظائفه.

كما تظهر الرغبة الاستطلاعية لدى الطفل في العديد من الأسئلة التي طرحها على والديه مما يعكس رغبة الطفل في التعرف على العالم المحيط به.

ولا شك في أن الإجابات التي يحصل عليها الطفل من والديه، يكون لها أهمية كبيرة، من حيث النمو المعرفي، ومن حيث الاتزان الانفعالي ونمو الشخصية. لكن غالباً ما يتجاهل الوالدان أسئلة الطفل، ويردان عليها بعنف، وفي أحيان أخرى قد يجيبان عليها إجابة غير سليمة، أو يكون فيها شيء من التورية وخصوصاً إذا تناولت مسألة الجنس. إن تجاهل الوالدين لأسئلة الطفل يثير لديه الغضب والقلق.

والواقع أن الوالدين في كل هذه المواقف، عليهما أن يستجيبا لكل تساؤلات الطفل، وأن تكون إجاباتهما بطريقة واقعية وصادقة، وبكلام بسيط، يتناسب والمستوى العقلي للطفل ومقدار استيعابه للأمور والموضوعات؛ ذلك أن الطفل بحاجة إلى المزيد من المعرفة عن حقائق العالم المحيط به، وإلى المزيد من الاستقرار الذي يسعى إليه، عبر الأسئلة التي يطرحها والإجابة التي يتلقاها.

2 ـ المحاكاة: إن المحاكاة تحدث بناء على وجود قدرة لدى الطفل على تكوين صور ذهنية للافعال التي يكون قد شاهدها سابقاً؛ فالطفل في هذه المرحلة يقوم بتقليد كل شيء يقع تحت ناظريه (تقليد الطفل لما يفعله والده من حلاقة الذقن، أو تقليد الطفلة لما تفعله أمها من تزيين) وتفسير ذلك، أن الطفل يميل إلى التقليد، لأن هذا الفعل يحدث آثاراً ممتعة لديه.

إن الطفل حين ينجح في تقليد مهارة ما، فإن شعوره يتزايد بالسيطرة على البيئة المحيطة به، والثقة بنفسه وتأكيد ذاته.

3 ـ التماهي Identification: يعني أن الطفل يتقمص شخصية أحد الوالدين في سماته الانفعالية. أي أن الطفل يتبنى نمطاً كلياً للسمات والاتجاهات والقيم التي توجد لدى الشخص الذي يتماهى به. إن التماهي بالأب أو بالأم يحقق للطفل الحاجات الأساسية التي يسعى إليها؛ ذلك أن الطفل في هذه الآلية يشارك الأب في إنجازاته وكفاءته، وهذا، بالتالي قد يشعر الطفل بقدرته للسيطرة على البيئة المحيطة به، ويمنحه الأمان. وتتم عملية التماهي كآلية لا شعورية يحقق بها الطفل إشباعاً لدوافع ورغبات أساسية لديه، كما يحصل بها على حل للصراعات

التي قد تنشأ بينه وبين السلطة الوالدية.

ومن العوامل التي تؤثر في عملية التماهي بين الطفل وأحد والديه هي: أنه لا بد أن يملك الوالد نموذجاً جذاباً بالنسبة للطفل، مثل اتصافه بالرعاية، الحب، القوة، الكفاءة، كل هذه الصفات يمكن أن تشكل نموذجاً للتماهي بالنسبة للطفل؛ ولكن إذا كان الوالد يشكل نموذجاً متذبذباً، غير مستقر، فإن عملية التماهي قد تؤدي بالطفل إلى القلق وعدم الاستقرار والخجل، وقد تؤدي أيضاً إلى اضطراب في شخصيته. وبالإمكان القول، إنه عن طريق التماهي يتبنى الطفل سلوك والده وخصائصه الشخصية، وهذا يؤثر في نمو شخصيته.

لا شك في أن تعرض الطفل طوال هذه الفترة لمتغيرات التنشئة الاجتماعية من محاكاة وتماهٍ وأوامر ونواهٍ وعقاب وثواب يترتب عليه أن يكتسب الطفل قيم واتجاهات الوالدين ومعاييرهما السلوكية. وبناءً على ذلك، فإن الطفل يبدأ يشعر بالذنب والقلق ما لم يطبق تلك المعايير الاجتماعية على سلوكه الخاص.

4 ـ المعايير الخلقية: يعتمد التزام الطفل بالمعايير الأخلاقية على قوة التماهي مع قدوة لها معايير أخلاقية ملتزمة بها. أي أن تبني الطفل قيم ومعايير الوالدين يعتمد على مقدار الرعاية والحب اللذين يحاط بهما الطفل في علاقته بوالديه. إن نمو الضمير عند الطفل يعتمد إذن على معايير الآباء أنفسهم، ويعتمد أيضاً على طبيعة العلاقة بين الطفل وبين والديه.

وتبدأ علامات نمو الضمير عند الطفل في السنة الثانية من عمره، عندما يبدأ يتعرض للأوامر والنواهي من والديه فيمتصها ويدمجها تدريجاً في داخله. ومع ازدياد سنوات عمر الطفل يتسع مجال الضمير ليشمل معايير أكثر تعميماً؛ أي كلما أصبح الطفل قادراً على الفهم والاستيعاب بدرجة أكبر، فإن معايير سلوكه تصبح أكثر تعميماً لتشمل تصورات عامة عما يجب فعله، وعما ينبغي تركه (تحريم أفعال معينة).

وبالإمكان القول إن الطفل الذي يتماهى بقوة مع أحد والديه يكون أكثر تقبلاً لتبنّي المعايير الخلقية؛ هذا، بالإضافة إلى أن نمو السلوك الخلقي يعتمد أيضاً على عوامل القدوة والتدعيم[1].

إن من أول مهام عملية التنشئة الاجتماعية هو إدخال عوامل الضبط الخارجي

---

(1) عبدالرحمن عيسوي، النمو الروحي والخلقي والتنشئة الاجتماعية في مرحلتي الطفولة والمراهقة، «عالم الفكر»، الكويت، 1976، المجلد السابع، العدد الثالث.

للسلوك ودمجها في عملية الضبط الداخلي، فكلما كان ضبط سلوك الطفل وتوجيهه قائماً على أساس الرعاية والحب والثواب، أدى ذلك إلى اكتساب السلوك السوي والسيطرة بكفاءة على ضبط سلوك الطفل ونمو مشاعره بالذنب عندما يقوم بسلوك غير ملائم. وكلما كان الوالدان غير مستقرين في تعليم الطفل المعايير والقيم الأخلاقية، أدى ذلك إلى بطء نمو الضمير عنده.

إذاً يتأثر النمو الاجتماعي في هذه المرحلة بالعلاقات بين الوالدين، واتجاهاتهما والعلاقات بين الوالدين وبين الطفل؛ فالأسرة تلعب دوراً هاماً في إشباع حاجات الطفل الذي يعتمد اعتماداً كبيراً على الكبار.

إن أهمية الجو النفسي والانفعالي الأسري ودرجة النضج الاجتماعي للوالدين هي عوامل هامة بالنسبة لتوافق الطفل.

لذا يتعيَّن على الوالدين في هذه المرحلة مراعاة الأمور التالية:

1 - توفير الجو النفسي والاجتماعي، وإشباع حاجات الطفل إلى التقبل والرعاية والحب والفهم، مما يسهل عملية النمو السوي للشخصية.

2 - الاهتمام بتنمية العلاقة بين الوالدين وبين الطفل كقوة هامة في عملية التماهي.

3 - العمل على تنمية الضمير والسلوك الخلقي عند الطفل، وتنمية الثقة بالنفس عنده وتشجيعه على تحمل المسؤولية.

4 - الاهتمام بتنمية الضبط الذاتي وتوجيه السلوك.

5 - تعويد الطفل على رؤية الناس الأغراب ومجالستهم.

6 - الابتعاد عن أساليب التسلط والسيطرة والقهر.

7 - الثبات والاستقرار في أثناء معاملة الطفل.

في واقع الأمر أن الكثير من تكوين النظام الأخلاقي للشخصية يستمد جذوره من النشاطات والممارسات السلوكية التي يعيشها الطفل في سنواته الأولى؛ ففي المرحلة المبكرة من حياة الطفل، يقوم الوالدان بتوجيهه إلى معايير السلوك، ويطلبون منه الالتزام بها. ويتعلم الطفل ما تعتبره الأسرة صواباً أو خطأً في المنزل. ويستوعب الطفل معايير السلوك الاجتماعي من خلال الاختلاط والمعاشرة مع غيره من الأطفال والكبار، ويكتسب بالتدريج المقدرة على التنظيم الواعي

لسلوكه وفقاً للمعايير المقبولة لهذا السلوك[1].

إن معايير السلوك الاجتماعي تتجسد بدرجة كبيرة في الدور الذي يقوم به الطفل في تماهيه مع أحد الوالدين، وبالتالي تنتقل المعايير من مؤثرات خارجية إلى معايير يستدمجها في ذاته وتصبح جزءاً أساسياً منه.

أما جان بياجيه فإنه يربط تطور الحكم الأخلاقي والضمير بتطور النمو العقلي عند الطفل، ويشرح هذا في كتابه «**الحكم الأخلاقي عند الطفل**»[2].

دور الأسرة في اكتساب القيم:

تعتبر الأسرة من أهم المؤسسات في اكتساب الأبناء لقيمهم فهي التي تحدد لأبنائها ما ينبغي وما لا ينبغي أن يكون، على ضوء معايير الثقافة السائدة؛ فعالم الأحكام القيمية السائدة لدى الطفل في المراحل العمرية المبكرة، عالم واسع وغير محدد، وذلك بسبب افتقاره إلى إطار مرجعي واضح من الخبرات، كما أن الطفل في بداية حياته لا يكون لديه ضمير أو مقياس للقيم، فهو يسلك بطريقة غير أخلاقية، لأنه لا يستطيع التمييز بين ما هو خطأ وبين ما هو صواب، ثم ينمو ميثاقه الأخلاقي بموجب علاقته بالآخرين، من أسرته، وجماعة الأصدقاء وغير ذلك، فيعاقب على الخطأ ويكافأ على الصواب.

وأوضحت الدراسات أن تبني الطفل معايير وقيم الوالدين يعتمد على مقدار الدفء والحب اللذين يحاط بهما الطفل في علاقته بوالديه؛ فنمو الضمير يتضمن عملية تماهي Identification الطفل بوالديه، ويقوى هذا التماهي كلما كان الوالدان أشد رعاية وحباً؛ أي أن الطفل الذي يتماهى بوالديه بقوة يكون أسرع في تبني المعايير السلوكية التي يحملانها. هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن الطفل الذي يتمتع بعلاقة عاطفية دافئة بالوالدين يكون حريصاً على الاحتفاظ بهذه العلاقة، ويخشى دون شك فقدانها؛ فالطفل يقلقه فقدان العطف والحب اللذين يتمتع بهما من والديه، لذلك فهو يحافظ على معاييره السلوكية كي يقلل من حدة ذلك القلق. وهكذا تتضح أهمية شعور الطفل بالقلق خشية فقدان الحب كعامل من العوامل التي يتضمنها نمو الضمير. على أن هذا الشعور بالقلق

---

(1) إسماعيل محمد عماد الدين، الأطفال مرآة المجتمع مرجع سابق.

(2) Jean Piaget, Le jugement moral chez l'enfant, Alcan, Paris, 1932.

من فقدان الحب يتوقف على ما إذا كان حباً أصلاً. بعبارة أخرى، فإن الطفل الذي لا يشعر بحب والديه لا يكون لديه ما يخشى فقدانه، وبالتالي فإنه يصعب أن نتصور في هذه الحالة كيف يمكن أن يتمثل الطفل معايير المجتمع وقيمه[1].

وبوجه عام يؤثر أسلوب التنشئة الاجتماعية الذي يتبعه الآباء مع الأبناء في تبني قيم معينة دون أخرى؛ فقد تبيَّن وجود ارتباط بين التوجه القيمي للأبناء وبين تصورهم أو إدراكهم لأنماط معاملة الوالدين. فالأبناء ذوو التوجهات الآمرة، يدركون الآباء على أنهم أكثر مكافأة وأقل عقاباً، ولذلك فهم يميلون إلى عمل ما هو صواب. في حين أن الأبناء ذوي التوجهات الناهية يدركون الآباء على أنهم أكثر عقاباً وأقل مكافأة، لذلك يركزون انتباههم على عدم عمل ما هو خطأ[2].

وفي مجال العلاقة بين أساليب التنشئة الاجتماعية للأبناء وعلاقتها ببعض سمات الشخصية وبين الأنساق القيمية، تبين أن هناك علاقة بين أسلوب التنشئة الاجتماعية والأنساق القيمية، وتبين أيضاً أن هناك علاقة بين أسلوب التنشئة الاجتماعية المتبع وما يتبناه الأبناء من قيم؛ فبالنسبة لمعاملة الوالدين للأبناء الذكور، وقعت أعلى درجات مقاييس القيم الإيجابية في المستوى المتوسط في معاملة الآباء والأمهات؛ فالمستوى المتوسط من تسامح الوالدين على سبيل المثال، يرتبط بظهور قيم مثل العمل والتعليم كغاية، والعمل بدافع داخلي، والطموح والسعي إلى تحسين الحال، والحرمان من متع عاجلة طمعاً في متع آجلة؛ أي إحلال مبدأ الواقع مكان مبدأ اللذة؛ أما بالنسبة لمعاملة الوالدين للإناث، فتبين أن أعلى متوسط معظم مقاييس القيم الإيجابية يظهر في ظل أعلى مستوى من تسامح الآباء وأدنى مستوى من تسامح الأمهات.

الانوية والحكم الاخلاقي الانوية الاخلاقية

إن الأنوية التي تتصف بها عقلية الطفل تظهر في مختلف فعالياته وتصرفاته وحتى في شعوره الأخلاقي. كيف ينظر الطفل إلى بعض القضايا الأخلاقية المطروحة، مثل ارتكاب الخطأ، الكذب، السرقة، المساواة، العدل...

إن الشعور الأخلاقي لا يولد مع الطفل بل إنه يتشكل نتيجة امتصاص الطفل

---

(1) عبداللطيف محمد خليفة، إرتقاء القيم (دراسة نفسية)، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 160، نيسان 1992، ص 91.

(2) المرجع السابق.

للمعايير الأخلاقية والاجتماعية وتكيفه معها، والطفل في المراحل الأولى من حياته يخضع لتأثيرات الوسط العائلي ويتشرب المبادىء والعادات المحيطة به ويصبح مفهوم الخير والشر مرتبطاً بالقيم والعادات العائلية التي تداخلت في سلوكه، بالرغم من ذلك، هناك مراحل زمنية يتطور خلالها الشعور الأخلاقي عند الطفل. فهو في البداية شعور غامض مغلف بالأنوية والدمجية حتى حدود سن السابعة أو الثامنة. فالشعور الأخلاقي يعتبر بمثابة قوى رادعة يفرضها الأهل أو الكبار على الطفل، وهو يأتي من الخارج وقائم على مبدأ الثواب والعقاب؛ فالطفل لا يسرق ليس لأنه يعتبر ذلك عملاً مشيناً بل إنه لا يسرق خوفاً من العقاب الذي يفرضه الأهل، ومن ثم يصبح الشعور الأخلاقي داخلياً ويصبح الطفل قادراً على تحليل الموقف.

أ ـ الأخطاء المرتكبة:

إن الطفل يحكم على الأفعال من خلال نتائجها المادية وليس من خلال الدوافع أو القصد أو النية.

فإذا عرضنا على الأطفال مجموعة من المواقف تقول:

الحدث الأول: أن طفلاً كان يجري مسرعاً في المنزل فاصطدم بصينية عليها 12 كوباً فوقعت الأكواب على الأرض وتحطمت.

الحدث الثاني: أن أحد الأطفال «أحمد» كان غاضباً، وكان في يده كوب ماء، فرماه على الأرض فانكسر.

الحدث الثالث: هناك طفل «غسان» أراد أثناء غياب أمه عن البيت أن يأكل الحلوى الموجودة في الخزانة، صعد على الكرسي ومد يده لتناولها لكنه لم يصل إليها فاصطدمت يده بفنجان وقع على الأرض وتحطم.

إذا طرحنا على الطفل بعض الأسئلة المتعلقة بهذه القصص من الناحية الأخلاقية نراه يحكم على الفعل من خلال نتائجه المادية الظاهرة للعيان كما قلنا وليس من خلال الدوافع الداخلية والنفسية.

ونقدم في ما يلي حواراً أجراه «بياجيه» مع أحد الأطفال نستلّه من كتابه «**الحكم الأخلاقي عند الطفل**».

هل فهمت جيداً هذه القصص؟ نعم ـ ماذا فعل الطفل الأول؟ حطم 12 كوباً ـ والثاني؟ ـ حطم كوباً واحداً ـ لماذا حطم الأول الأكواب؟ ـ لأنه كان مسرعاً ـ والثاني؟

لأنه كان غاضباً ـ والثالث؟ لأنه أراد أن يأكل الحلوى أثناء غياب أمه ـ من أخطأ أكثر؟ ـ الأول ـ لماذا؟ لأنه حطم 12 كوباً. لماذا حطمها؟ ـ لأنه كان مسرعاً ولم ينتبه ولم يقصد ذلك ـ إذا كنت أنت الأب، من تعاقب أكثر؟ ـ الأول.

فالأول كسر الأكواب دون قصد، وبالرغم من ذلك يرى الطفل بأنه يستحق عقاباً أكثر من الثاني لأن نتيجة الفعل كانت أكبر حجماً، ونجد الإجابة نفسها بالنسبة للعصير الذي أوقعه الطفل على السجادة، فهو أراد أن يأخذ زجاجة العصير الكبيرة الحجم أثناء غياب أمه فأوقع بعض قطرات العصير على السجادة، والثاني أراد أن يحمل زجاجة العصير ليعطيها لأمه فأوقع الزجاجة والعصير معاً على السجادة. إن الطفل يحكم بالعقاب على الثاني أكثر من الأول لأن نتائج فعله كانت أكبر حجماً.

هذه الأحكام الأخلاقية التي يطلقها الطفل على الأفعال المذكورة تدل على سيطرة الأنوية التي تنحسر وتتراجع في سن الثامنة أو التاسعة من العمر، بحيث يبدأ الطفل ينظر إلى الفعل من خلال القصد أو النية ومن خلال شعوره الأخلاقي الذي بدأ يتكون بحيث يأخذ القصد أو النية بعين الاعتبار فيعتبر أن الطفل الذي كسر كوباً واحداً عن قصد يستحق عقاباً أكثر من الطفل الذي كسر 12 كوباً عن غير قصد.

من هنا فإنه من المفيد أن تحتوي القصص التي نقدمها للطفل ما يساعده على بناء الحكم الأخلاقي لديه، وتخرجه من الأحكام الخاطئة والأنوية التي تجعل أحكامه غير سليمة.

ب ـ السرقة:

يحكم الطفل على السرقة استناداً إلى نوعين من الاستجابات: الأولى، تقوم على المسؤولية الخارجية؛ والثانية، تقوم على الشعور الداخلي أو المسؤولية الذاتية.

ونقدم في ما يلي بعض الأمثلة التي ذكرها «بياجيه» في كتابه «**الحكم الأخلاقي عند الطفل**».

ـ التقى خالد برفيق له فقير، قال له رفيقه بأنه لم يأكل اليوم لأن ليس عنده شيء يأكله. عندئذٍ دخل خالد إلى الفرن ولم يكن يملك نقوداً، فسرق رغيفاً في غفلة من صاحب الفرن وأعطاه إلى رفيقه.

ـ طفل آخر سرق أثناء غياب أمه الحلوى كلها وأكلها في الخفاء.

إذا طلبنا من الطفل أن يقول من هو المذنب أكثر في هذه القصص، نرى أنه قبل

سن السادسة يكون عاجزاً عن تحليل هذه القصص بسبب الأنوية أو الاستقطاب الذاتي. وقد دلت تجارب «بياجيه» أن الطفل حتى سن التاسعة يربط الفعل بأسباب مادية خارجية دون أن يأخذ القصد بعين الاعتبار. وبعد سن التاسعة نرى أن الطفل يحكم بأن سارق الحلوى يستحق عقاباً أكبر من الأول الذي كان في نيته أن يقدم مساعدة إلى رفيقه؛ وتجدر الإشارة هنا إلى أن مفهوم الطفل عن السرقة يبقى غامضاً في السنوات الأولى لأنه لم يدرك بعد مفهوم الملكية، ويعتقد بأن كل شيء يمكن أن يكون ملكاً له، وهو يتعجب من غضب رفيقه إذا أخذ لعبته، وهذا كله بسبب سيطرة الأنوية على تفكيره.

لذا نرى عراك الأطفال في ما بينهم وكيف أن القوي يستولي على لعبة رفيقه ويرفض أن يرجعها له مدعياً بأنها خاصته. (من هنا فإنه لا يعرف بأن السرقة هي اعتداء على ملكية الآخرين)، وإذا أردنا من الطفل أن يحترم ملكية الآخرين فعلينا قبل كل شيء أن نحترم ملكيته الخاصة من ثياب وألعاب ونقود، ولا نلمسها دون أن نستأذنه في ذلك، فيتعلم بالتماهي كيفية احترام ملكية الآخرين.

كما أنه علينا أن نعوّد الطفل في البيت على أن لا يأخذ الأشياء دون أن يستأذن والدته، فإن في هذا تدريبه على السلوك الاجتماعي الحسن، وتعويده احترام ما هو تحت سلطة الآخرين، كذلك ينبغي تعليمه عدم الإضرار بنفسه (فقد يحب الطفل أن يأكل الحلوى وقد يكون هذا مضراً به) ولكن عندما نعوده الاستئذان نعرف بذلك ما يفعله الطفل بالإضافة إلى احترام ملكية الآخرين.

وأود هنا أن أقدم مثلين عن عدم تعويد الطفل على احترام الملكية الخاصة بالآخرين: طفلة في السادسة كانت مع أمها في الحديقة وكان بقربهما طفلة أخرى في مثل سنها مع أمها أيضاً، عند خروج الطفلة الأولى من الحديقة كانت تبكي، وأخبرت أمها بأن الطفلة الأخرى أخذت مشبك الشعر الخاص بها، رجعت الأم من أجل استرجاع المشبك فرفضت أم الطفلة الثانية ذلك قائلة: إنهم أطفال. في واقع الأمر نجد هنا الأم أذت ابنتها بأن علّمتها عدم احترام ملكية الآخرين ولم تسهم في تكوين الشعور الأخلاقي الداخلي.

طفل في صفوف الرياض وأثناء اجتماع الأمهات في الفصل ذهب نحو الوعاء الذي يحوي الحلوى وأخذ واحدة، فقالت له المعلمة: ـ أن يرجع الحلوى وسيأخذ عندما تسمح له بذلك. وهنا امتعضت الأم وقالت لطفلها بأنها ستشتري له وحده علبة كبيرة.

وأود أيضاً أن أروي قصة قديمة كانت ترويها لنا جدتي نسيمة رحمها الله قالت: «في أحد الأيام حكم على رجل بالإعدام، وقبل تنفيذ الحكم طلب إليه أن يقول ما يريد حتى يحققوه له قبل إعدامه، فطلب أن يرى والدته، وعندما حضرت، طلب منها أن تخرج لسانها، ولما فعلت قضم الرجل لسان أمه. فتعجب الحضور وسألوه عن السبب. فقال: في صغري كنت أسرق أشياء بسيطة وأحضرها إلى البيت، وكانت أمي تشجعني على ذلك، ولو أنها فسرت لي بأن ما أفعله خطأ، لما وصلت إلى هنا».

فالطفل الذي يسرق ولا يردعه أهله عن فعلته أو أن يفهمونه بأن السرقة عمل مشين يعاقب عليه، فإنه يشب ويبقى شعوره الأخلاقي ضعيفاً وقد يعبث بالقيم الأخلاقية والاجتماعية ويفشل ضميره. إن مفهوم الخير والشر عند الطفل مرتبط إذن بمضمون السلطة الأخلاقية وتصرفات الأهل مع أطفالهم. أما إذا كانت السلطة ظالمة متزمتة فإنها تولد عند الطفل الشعور بالذنب وبعذاب الضمير حتى في الأفعال البسيطة التي لا تستدعي تلك المشاعر. المهم في الأمر هو توجيه الطفل بالأساليب التربوية التي تنمي في داخله الشعور الأخلاقي والتوازن، لأن الطفل يمتص فيما بعد تلك القيم بحيث تتداخل في سلوكه وتصبح بمثابة سلطة ذاتية.

وبعد سن السابعة يتضح مفهوم السرقة وتصبح السرقة مرتبطة بالمعايير الأخلاقية والاجتماعية، ولكن الطفل يبقى عاجزاً في حكمه الأخلاقي على أفعال السرقة، إذ يربط خطورة الفعل بالنتائج المادية المحسوسة دون أن يدرك الدوافع الداخلية، وقد نلاحظ استمرار السرقة بعد سن الثامنة، في هذه الحال تكون السلطة الأخلاقية المفروضة من قبل الكبار غامضة لا تحمل معها إمكانات الحوار وشرح للأسباب.

ونستطيع من خلال القصص التي نقدمها إلى الأطفال أن ننمي لديهم الحكم الأخلاقي السليم والرادع الذاتي الداخلي.

جـ - الكذب:

لا يعتبر الكذب خطيراً قبل سن السابعة. إنه ظاهرة طبيعية ناجمة عن استمرار الأنوية وعدم قدرة الطفل على الفصل بين الواقع وبين الخيال؛ فقد يحلم الطفل بأن والده قد اشترى له دراجة جميلة ثم عندما يستيقظ يسأل عن هذه الدراجة.

إن ذهن الطفل المتصف بالاستقطاب الذاتي (الأنوية) يشوه له الحقائق والأشياء. وهنا نلفت انتباه الأهل والمدرسين بحيث لا يعيرون اهتماماً كبيراً لتلك القصص من

ناحية صدقها. وقد يعتقد الأهل بأن الطفل لا يكذب لأنه بريء وهو يقول الحقيقة. والواقع أن الطفل يكذب بالرغم منه وعن غير قصد. وبعد سن السابعة يعتبر الكذب خطيراً ومقصوداً ويستدعي العقاب والمعالجة.

وقد درس بياجيه مفهوم الكذب عند الأطفال ووجد:

في المرحلة الأولى (حتى سن الثامنة) يربط الطفل الكذب بالأشياء والكلمات البذيئة أو البشعة وليس بالأشياء الخاطئة عمداً. فإذا طلبت من الطفل (6 سنوات) تحديد الكذب فإنه يربط ذلك أن بكل ما هو بذيء وبشع (كلمات بذيئة).

إن خالد عمره 10 سنوات قال إن عمره 12 سنة، فهل هذا كذب؟ - نعم - هل هذا كذب خطير؟ - كلا - لماذا؟ - لأنه لا يحتوي على كلمات بذيئة.

هذا يعني أن الكذب يبقى خارجاً عن شخصية الطفل لأنه لم يصبح بعدُ شعوراً أخلاقياً داخلياً يدل على الوعي والإدراك. في المرحلة الثانية وبعد سن التاسعة يعتقد الطفل بأن الكذب هو ضد الواقع والحقيقة، وهنا يميّز بين الخطأ العفوي والكذب المقصود.

فإذا طرحنا المسألة التالية على طفل في سن الثامنة أو التاسعة من العمر، فإنه يميّز بوضوح بين الكذب وبين الخطأ العفوي بحسب ملاحظات «بياجيه».

قال طفل: 2 + 2 = 5. هل هذا كذب؟ - كلا (الطفل) لماذا؟ - لأنه لم يقصد ذلك وهو لا يعرف الجواب الصحيح.

في البدء يفرض الكذب احترام الطفل للسلطة الأخلاقية الرادعة لأنه يتلازم والعقاب في الوجود؛ والكذب مرتبط عند الطفل بالعقاب، بينما بعد سن الثامنة أو التاسعة يدرك الطفل أن الكذب عمل مشين لا تحاسب عليه فقط القوانين الأخلاقية بل هو شعور داخلي مرتبط بالشخص نفسه، الذي لا يريد أن يكذب على الآخرين، ولا يريد أن يكذب الآخرون عليه. في المرحلة الأولى فإن هناك احتراماً من طرف واحد يتجسد في السلطة الرادعة (قوى خارجية)؛ في المرحلة الثانية ينتقل الاحترام من السلطة إلى الذات بحيث يصبح الكذب عيباً يرتكبه الشخص ويؤدي إلى فقدان الثقة والمحبة من جانب الآخرين بالإضافة إلى الشعور بالخطأ والذنب.

ونقدم في ما يلي بعض الأمثلة نستُلها من كتاب جان بياجيه **«الحكم الأخلاقي عند**

الطفل»[1].

ـ طفل في السادسة:

ـ لماذا يجب ألا نكذب؟ ـ لأن الله يعاقبنا ـ من أيضاً؟ ـ الأهل أيضاً يعاقبوننا ـ وإذا لم يعاقبنا أحد، هل نستطيع أن نكذب؟ ـ نعم.

وبعد سن التاسعة يعتقد الطفل بأن الكذب شيء قبيح حتى ولو لم يعاقبنا عليه الأهل أو الله؛ وهنا يبرز الشعور الأخلاقي المرتبط بالمسؤولية الذاتية والاحترام المتبادل، وهناك أيضاً قضية العقاب والثواب والشعور بالعدل.

وفي نهاية الأمر، فإن الشعور الأخلاقي مرتبط بالتطور الفكري عند الطفل؛ فالاستقطاب الذاتي يغطي في المراحل الأولى معظم تصرفات الطفل وفعالياته، فهو استقطابي في لعبه، ورسمه، وتفكيره، ومنطقه، وهو استقطابي في تصوره للعالم الخارجي والأشياء، وفي تصوره لنفسه وأحكامه الأخلاقية وعلاقاته الاجتماعية. والطفل يبقى استقطابياً ما لم يتدامج في الآخرين ويتفاعل في المجتمع، وبفضل هذا التفاعل الاجتماعي والتفاعل مع الأقران ينتقل الطفل من المحورية الذاتية إلى المحورية الاجتماعية أي من الغموض إلى الوضوح.

المهارات الاجتماعية: Social skills:

ثمة مجموعة من المتغيرات تعمل على إكساب الطفل المهارات الاجتماعية؛ من هذه المتغيرات: اتساع عالم الطفل، فبعد أن كان مقصوراً على البيت والأسرة يتسع ليشمل الجيران والحي والروضة والرفاق والأماكن العامة، هذا الاتساع يتيح للطفل فرصاً أكثر لاستكشاف العالم من حوله والسيطرة على أشيائه، والاعتماد على النفس، وبناء علاقات مع الأقران.

إن اتساع عالم الطفل يتيح له فرصة اتساع دافع حب الاستطلاع لديه، وهذا الدافع وإن كان لا يصل في أهميته إلى الدوافع البيولوجية التي في إشباعها بقاء الطفل في المستوى البيولوجي الضروري، إلا أنه لازم لأن في إشباعه بقاء الطفل وازدهاره نفسياً وعقلياً. إن الرغبة في الاستكشاف وقضاء وقت أطول فيه دالة على التكيف الناجح

---

(1) مرجع سابق Jean Piaget..

وبالعكس فإن فقدان الرغبة في الاستكشاف وعدم بذل جهد ملحوظ دالة على السلبية حيال التكيف.

إن دافع حب الاستطلاع والرغبة في الاستكشاف ذات علاقة وثيقة باعتماد الطفل على نفسه واحترامه لذاته، هذا الدافع ذو علاقة بالمنافسة الاجتماعية، وكذلك بالثبات عبر الزمان والصمود في المواقف.

إن اعتماد طفل هذه المرحلة على نفسه تؤازره مهارته الحركية[1] من جري وقفز وتسلق، ومهاراته اللغوية التي تؤهله للتعبير عما يريد ومهاراته المعرفية التي تجعله قادراً على التفكير والتخطيط وحل المشكلات ومعالجة المواقف بالرغم مما فيها من عقبات وكذلك التخيل واللعب الإيهامي الذي يجعله يشعر بالقوة، وهذا الشعور النفسي مهم من أجل الاستقلال عن البالغين.

إن اتساع العالم حول الطفل، يتيح له الفرصة للاحتكاك بالأقران سواءً كان هذا الاحتكاك والتلاقي تحت أعين البالغين في البيت أو في غيابهم، فالأقران في هذه المرحلة يشكلون عامل جذب للأطفال؛ فهم يلعبون معاً، وبالإمكان أن يشكلوا جماعة، وقد يظهر من بينهم من يقود الجماعة ويفرض بعض الانضباط عليها، وقد يكون هذا الطفل القائد هو الأكبر أو الأقوى أو الأكثر عطاءً، يتواصل أفراد الجماعة باللغة، حتى ولو كان حوارهم متداخلاً مضطرباً أحياناً، فالجميع يتكلم في آن واحد، ولا ينتظرون الإجابة.

إن الطفل الذي يهتم بأقرانه ويقضي وقتاً أطول معهم، ويقبل أن يأخذ ويعطي هو طفل ذو كفاءة اجتماعية.

وتكتسب علاقة الطفل بأقرانه في هذه المرحلة أهمية خاصة من حيث: فرص التعلم مثل تعلم الكياسة والتعاون وتبادل المنفعة واللعب، والتعامل مع ما ينشب بين الأطفال من خلافات، والنماذج الثقافية والقيم وأدوار الجنس، وأدوار القيادة، ومفهوم الطفل عن ذاته، وطرق التعامل مستقبلاً مع الآخرين؛ وهذه العلاقة مهمة أيضاً من حيث أنها تساعد الطفل أحياناً في التغلب على مشكلات النمو لديهم[2].

وبالرغم من اتساع عالم الطفل تظل الأسرة صاحبة الأثر الأكبر في إكساب الطفل

---

(1) محمد عودة الريماوي. مرجع سابق.

(2) Fabienne d'ortoli, Michel Amram, L'école avec Françoise Dolto, Hatier, Paris, 1990, P. 52.

المهارات الاجتماعية لأبنائها؛ وذلك من خلال ضروب التنشئة الاجتماعية التي توجه لها الطفل. ويقصد بالتنشئة الاجتماعية العملية التي يسعى الآباء عن طريقها جعل أبنائهم يكتسبون أساليب سلوكية ودوافع وقيماً واتجاهات يرضى عنها المجتمع وتتقبلها الثقافة الفرعية التي ينتمون إليها.

وتتضارب الآراء حول الاستراتيجية الأجدى التي على الوالدين اتباعها في تنشئتهم الاجتماعية لأبنائهم. ففي دراسة مكثفة لتلك الاستراتيجية طوال عقدين من الزمان، وجدت ديانا بومرند[1] D. Baumrind أن هناك ثلاثة أنماط لهذه الاستراتيجية:

النمط الأول: هو النمط التسلطي (السلطوي). يتميز هذا النمط: بالضبط الصارم، إصدار الأوامر، إيقاع العقاب المتكرر، عدم الاستماع إلى الطفل، البرود، التأكيد الشديد على القواعد السلوكية لأنها قواعد فقط، الانفصال عن الطفل؛ وقد وجدت هذه الباحثة أن هذا النمط يترك آثاراً على سلوك الأطفال تتمثل في الأعراض التالية: الشعور بالتعاسة، الانسحاب، عدم الثقة في الآخرين، العداوة، والتحصيل الدراسي المنخفض.

النمط الثاني: الضبط التربوي. يتميز بالضبط المعتدل، الحزم في غير عنف، التواصل، الحب، معاقبة السلوك السيِّىء، مكافأة السلوك الجيد، إعطاء تفسيرات للقواعد التي ينبغي اتباعها، التناغم، الإنجاز فيه يعتمد تارةً على التنبيه، وتارةً على الوعد بالمكافأة، وعدم الخوف من نشوب صراع أحياناً بين الوالدين والطفل. إن هذا النمط يترك أثراً على سلوك الأطفال يتمثَّل في الميل إلى التوكيد، الضبط الذاتي، الرضا، التعاون، التقدير المرتفع للذات، الاعتماد على النفس، الاختلاف أحياناً مع البالغين، القرب من الآخرين، التحصيل الدراسي المرتفع.

النمط الثالث: التساهل المفرط (Laissez - faire). يتميز هذا النمط بالدفء دون الصرامة أو الضبط، وجود قليل من القواعد السلوكية، ندرة العقاب، عدم الثقة في مهارات الطفل، أو عدم الثبات في المعاملة، ويتوقع أن يترك هذا النمط آثاراً على سلوك الأطفال تتمثَّل في ضآلة الاعتماد على الذات، ضبط ذاتي ضعيف، التعاسة، انخفاض مستوى التحصيل الدراسي.

---

(1) Myriam David, Le placement familial, ESF, Paris, 1989.

إضافةً إلى هذه الاستراتيجيات هناك بعض الممارسات التي يقوم بها الوالدان، مثل: التناقض في المعاملة؛ فالأم تكون متساهلة والأب يمارس سلطة مغاليةً أو العكس. وقد يكون هذا التناقض لدى أحدهم فتارة يكون حازماً في غير عنف وتارةً يكون عقابياً بعنف، وتارةً يكون متساهلاً لا يسأل عن شيء؛ فليس هناك ثبات في نوعية المعاملة التي يواجهها الطفل. إن الكيفية التي يفهم بها الأطفال طبيعة السلطة الوالدية تلعب هي الأخرى دوراً في العلاقة بين الآباء وأطفالهم، وطفل هذه المرحلة لا يستطيع أن يكتشف أن السلطة الوالدية مشكلة بالنسبة إليه. إنما هم يضعون الفرضية الخاطئة والتي مفادها أن رغباتهم لا تتناقض مع رغبات آبائهم وأمهاتهم. في هذه المرحلة يقتنع الأطفال بأن عليهم إطاعة هذه السلطة.

اللعب:

اللعب كالغذاء مكمل لنمو الطفل، والطفل بحاجة إلى تنشيط نموه في المستوى الجسدي والذهني والنفسي والاجتماعي عن طريق اللعب. في السنتين الثالثة والرابعة من العمر تزداد معرفة الطفل بنفسه، ويتسع ميدان حركته في نطاق المشي والوقوف واللعب مع أطفال آخرين، ويزداد استعداده لضبط تصرفاته وفهم ما يجري حوله. وفيها أيضاً يحقق تقدماً سريعاً في المهارات اللغوية والقدرة على التفكير وفي تنسيق حركته وفي اكتساب المهارات الاجتماعية.

وسيكون من المهم جداً في هذه الفترة من عمر الطفل تخصيص مزيد من الوقت للحديث معه والاستعداد الدائم للإجابة على أسئلته التي تتكاثر في هذه السن كجزء من اكتشاف الطفل لنفسه وللعالم المحيط به. إن الطفل في هذا العمر يستطيع أن يخترع لعبة جديدة أو يغير في قواعد لعبة ما، وعندها فإن التشجيع الذي يلقاه الطفل يحقق غايتين في الوقت ذاته تعزيز ثقة الطفل بنفسه، ومن ثم إدراكه لوجود قواعد عليه اتباعها[1].
ومن المهم أيضاً توفير المواد والأدوات اللازمة للقيام بهذه النشاطات، سواءً ما يتوفر منها لدى الأسرة أو في البيئة المحيطة. ومن المهم أن نوفر للطفل إمكان اللعب مع أطفال آخرين، وهنا نهيّىء له اللعب بالكرة والرمل والمعجون والرسم بأقلام التلوين وقص الورق واللصق. نطلب منه التحدث عن نفسه وتمثيل الحكايات حتى لو اخترعها، أيضاً تمثيل وتقليد الحيوانات وأصواتها، ممارسة لعبة الهمس والوشوشة:

---

(1) محمد عودة الريماوي. مرجع سابق.

نشكل دائرة من الأطفال ونهمس بكلمة لأحدهم ينقلها إلى رفيقه همساً، وهكذا حتى تصل إلى الطفل الأخير، فنطلب منه قولها بصوت مرتفع ونصفق إذا كانت الكلمة صحيحة.

في السنتين الخامسة والسادسة يبدأ تحضير الطفل للتعليم النظامي في المدرسة (تعلم القراءة والكتابة والحساب).

واللعب في هاتين السنتين هو المدخل لاكتساب الطفل مختلف المهارات حيث يصبح للرموز والأعداد معنى، كما تصبح نشاطات الأطفال في الرسم والتلوين ذات مضمون واقعي؛ وباستطاعة الأسرة مساعدة الطفل حين تعلم أن اللعب والاستكشاف هما عنصران للتعلم كما أن عبارات التقدير لجهود الطفل وإنجازاته ضرورية.

التعليم رحلة تبدأ في الأسرة، ففيها يتعلم الطفل لأول مرة عن نفسه وما يحدث حوله. إن توقعات الأسرة تؤثر في تعلم الطفل. والتوقعات البسيطة تثير رغبة الأطفال في المحاولة والفشل ومن ثم النجاح. ومن الطبيعي أن تتفاوت إنجازات الأطفال في هذه السن، فلا ننتظر أن تتساوى قدراتهم فالمهم هو الاستمرار في تشجيعهم.

وفي هذه السن يعتبر الرسم الحر من النشاطات المساعدة على الاكتشاف والتعلم.

ويحب الأطفال لعبة الاختفاء والبحث. أيضاً يحب الطفل القيام ببعض الأعمال المنزلية البسيطة، ويستثيره الذهاب إلى السوق ومشاهدة المحال التجارية والطرقات. ويفضل الطفل الألعاب التي بالإمكان تفكيكها وإعادة تركيبها، كما أن القفز والقفز على الحبل من الألعاب المحببة والمفيدة. في السنة السادسة تعتبر مشاركة الوالدين له في القراءة والرسم من العوامل المشجعة. كما أن الطفل يتعلم من خلال اللعب مع رفاق له التقيد بالقواعد فيبرز لديهم الإحساس بما هو صواب وما هو خطأ، مثل اللعب في فريقين (لعبة كرة القدم) تنمي لدى الطفل الإحساس بأهمية التقيد بالقواعد.

كما يحب الأطفال لعب الأدوار والتمثيل وهو ينميّ مهارتهم اللغوية، إضافةً إلى التفكير المنطقي، وطرق حل المشكلات التي تصادفهم. ومن الأمثلة على لعب الأدوار: لعبة السوق، والبيت والحديقة والمصرف والمدرسة، ويلعب الأطفال دور الآباء والأمهات والمدرِّسين والأطباء.

واللعب وسيلة فذة يتعلم بها الطفل مهارات جديدة ويطور مهاراته القديمة. إنه ورشة اجتماعية يجرب فيها الطفل الأدوار الاجتماعية بمفرده أو مع أطفال آخرين. إن

غياب هذا المؤشر عند طفلٍ ما دليل على أن هذا الطفل غير عادي، إن اللعب يصدر عن دافع حقيقي ذاتي وليس نتيجة لتعزيز الآخرين له، فاللعب في حدّ ذاته مكافأة للطفل، وهو نشاط تلقائي طبيعي لا يعلمه إياه أحد[1].

إن اللعب يخدم جميع جوانب النمو، به يكتسب الطفل مهاراته الحركية وبه يقوى جسمه ويقوم بعمليات معرفية: استطلاع واستكشاف واستدعاء الصور الذهنية والرموز والمفاهيم التي سبق أن كوّنها كوحدات معرفية، وفيه يحسّن أداءه اللغوي، فيُغني قاموسه اللغوي، ويتعلم معاني جديدة، وتراكيب لغوية متنوعة ويشذب ألفاظه المتأتية من الطفولة الباكرة جداً. وفيه يقوم بنشاط اجتماعي انفعالي عندما يلعب أدوار الأم والأب والمعلمة، ويعبّر عن انفعالاته، ويختبر أنواع السلوك الاجتماعي التي تلائم الموقف، كل ذلك بحرية تامة ودون خوف أو تعرض لنتائج غير سارة، وفي هذا الصدد يقول «بياجيه» أن الطفل يكون أثناء اللعب في حالة تلاؤم كامل.

ويمكن تصنيف الأطفال بحسب انخراطهم في اللعب إلى الفئات التالية[2]:

1 ـ الطفل غير المشارك في اللعب: يقف في مكانٍ ما في الغرفة يجول ببصره عبر أرجائها ويقوم بحركات غير هادفة، أمثال هذا الطفل هم قلة في رياض الأطفال.

2 ـ الطفل الوحيد: حيث يلعب بمفرده، ويبدو منخرطاً في ما يلعب فيه لا يلوي على شيء آخر. هذا النوع من الأطفال تتراوح أعماره بين سن الثانية وبين الثالثة.

3 ـ الطفل المراقب للعب: حيث يكتفي بالتحدث مع الأطفال المنخرطين في اللعب أو توجيه الأسئلة إليهم؛ فهو يبدي اهتماماً بلعب الآخرين ولكنه لا يشاركهم في اللعب.

أما من حيث نوعية التفاعل بين الأطفال فتقسم إلى الفئات التالية:

1 ـ اللعب التعاوني: يتسم هذا النوع من اللعب بالتفاعل الإيجابي بين الأطفال حيث يعملون كجماعة، ولربما يكون لها قائد يوجه نشاط الأطفال الآخرين.

بالإمكان مشاهدة هذا النوع من اللعب في نهاية الطفولة المبكرة عندما تشترك

---

(1) سعدية بهادر، المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، الطبعة الثانية، القاهرة، 1994، ص 48.

(2) محمد عودة الريماوي. مرجع سابق.

مجموعة أطفال الروضة في مشروع يبنون فيه جسراً أو بناية، ويظهر هذا النوع بشكل أفضل في المرحلة المقبلة.

2 ـ اللعب بالمشاركة: في هذا النوع من اللعب تشترك مجموعة من الأطفال الأصدقاء في أداء لعبة معينة ولكن دون أن يكوّنوا جماعة منظمة كما هو الحال في اللعب التعاوني. ينخرط الأطفال في أنشطة اللعبة ويظهرون اهتماماً ملحوظاً بالتفاعل في ما بينهم، ومن الأمثلة على هذا النوع من اللعب: السير في صف منتظم، نقل قطع من الحجارة، ترتيب مجموعة ألعاب... إلخ.

3 ـ اللعب التناظري: فيه يلعب الطفل بمفرده مع ألعابه وقد يقلد ما يقوم به الأطفال الآخرون في لعبهم، فتراه يتحدث إلى لعبه وكأنه يتحدث إلى أطفال حقيقيين وهذا اللعب تعويضي للأطفال الذين لا يُقبلون في جماعة اللعب الحقيقية.

يصلح هذا التصنيف للتعرف على طبيعة أطفال هذه المرحلة، وذلك تبعاً لمتغيرات العمر الزمني والجنس والتفضيل والاعتمادية والاستقلالية والمسالمة والعدوانية... إلخ.

وفي محاولة للتأكد من صلاحية هذا التصنيف الذي يعود إلى م. بارتن (1932) قام بارنيس (Barnes) 1971[1] بملاحظة مجموعة أطفال لمدة ساعة، إبان اللعب الحر ولمدة اثني عشر أسبوعاً، فوجد أن أطفال السبعينات قد زهدوا في اللعب التعاوني واللعب بالمشاركة، كما كان يفعل أطفال الثلاثينيات، وحاول تفسير هذه الظاهرة بردها إلى ظهور التلفزيون الذي جعل الأطفال أكثر سلبية، وإلى الوفرة في الألعاب وجاذبيتها، وتشجيع الآباء لأبنائهم للعب بمفردهم.

وقد احتل اللعب الإيهامي مكاناً بارزاً، ذلك أن الأطفال كما يقول الباحثون[2]، يحولون كل ما حولهم إلى رموز عندما ينخرطون في هذا النوع من اللعب؛ ويظهر اللعب الإيهامي بشكل بسيط في الشهر الثامن عشر من عمر الطفل، ويتطور ليصير أكثر وضوحاً بين سن الثالثة والرابعة من العمر، ويصل إلى الذروة في العامين الخامس والسادس، وينحدر في سن المدرسة حيث يتحول الأطفال إلى اللعب الحقيقي.

---

(1) المرجع السابق (محمد عودة الريماوي).

(2) (فين) Fein, 1978

في هذا اللعب قد يعكس الأطفال دور البالغين ويجعلونه مثالاً للسخرية، مما يمكنهم من تفريغ ما لديهم من شحنات انفعالية.

إن لهذا النوع من اللعب قيمة كبيرة من خلال دورة تنمية الطفل في المستوى المعرفي والانفعالي والاجتماعي ومن خلال ما يفيدنا نحن الكبار في الاطلاع على حياة الطفل النفسية وعلاج العوائق التي تواجهه ومن خلال ما يكشف عنه من قدرات إبداعية لدى الطفل؛ فالطفل الذي يعيد تنظيم الأشياء أو المواد المألوفة لكي يستخدمها في مواقف جديدة أو لأغراض غير مألوفة كأن يضع على رأسه حَلّة معدنية بدل الخوذة التي يلبسها رجال المطافىء، ويربط حوافها بحبل ليجعل منها مظلة، إنما يعبِّر عن قدرة إبداعية تكون مقدمة للتفكير الإبداعي المقبل.

وهناك نوع آخر من اللعب هو اللعب الاستطلاعي الذي يلعب دوراً هاماً في تنمية الطفل في المستوى المعرفي. ويلاحظ السلوك الاستطلاعي لدى الطفل عندما يتلقى لعبة جديدة. فيبدأ يحاول تكسيرها ليرى ما في داخلها، أو إزالة ثيابها ليرى ما تحتها.. إلخ. كما أن الأسئلة التي تصدر عن الطفل فهي مظهر آخر من مظاهر اللعب الاستطلاعي، وطفل هذه المرحلة قادر على تنويع السلوك الاستطلاعي بدافع الرغبة في تغيير المثير مما يساعده على إطالة مدة الانتباه لديه والتغلب على الملل.

ومن العوامل التي تثير السلوك الاستطلاعي عند الأطفال: الجدة والغرابة والتعقيد؛ ذلك أن اللعبة التي تعرف إليها الطفل واعتاد على رؤيتها لم تعد تثير اهتمامه كما هو حيال اللعبة الجديدة، وبالمثل فإن اللعبة المعقدة تثير الاهتمام أكثر من اللعبة البسيطة، وأخيراً اللعبة الغريبة عنه تثير اهتمامه بدافع الرغبة في جمع المعلومات، والرغبة في إزالة وجه الغرابة عملاً بمبدأ الكفاية والسيطرة على البيئة.

ومن الدراسات[1] في مجال العلاقة بين اللعب وبين اتجاهات الوالدين وتنمية الإبداع لدى أطفالهم هناك دراسة بيشوب وتشيز (Bishop and Chase) فقد وضعا معياراً لاتجاهات الوالدين تتراوح بنوده بين اتجاهين متناقضين: الطرف الأول، أطلق عليه اسم «النسق التجريدي» للصفات، وهي تفتح الذهن، القدرة، على التكيف، البعد عن التزمت، عدم التسلط، القدرة على تناول وجهات نظر متعددة، والقدرة على منح الطفل قدراً من الاستقلالية؛ أما الطرف الثاني، فقد أطلق عليه اسم «النسق العياني» للصفات

(1) محمد عماد الدين إسماعيل، مرجع سابق، ص ص 307 ـ 335.

ويتضمن: البساطة الاستبدادية، التسلطية، العقائدية، الجمود، التقليدية وضعف القدرة على التكيف. وقد أسفرت هذه الدراسة عن النتائج التالية: أن الأمهات اللواتي كانت اتجاهاتهن قريبة من النسق التجريدي أميل إلى إمداد الأطفال ببيئة للعب تستثير لديهم المرونة والرغبة في الاستكشاف والاستقلالية؛ وقد وجد هؤلاء أن الأطفال كانوا أكثر ميلاً إلى إظهار استجابات أكثر تنوعاً وتعقيداً من غيرهم من الأطفال.

وفي دارسة لِـ سنجر (Singer) وجد أن الأطفال الأهدأ مزاجاً تكون قدرتهم للقيام بعمليات تخيل أشد خصوبة وأطول مدى من الأطفال غير المستقرين من مثل: العد التنازلي، تصور انطلاق صاروخ، إدارة عجلة وهمية للقيادة.. إلخ؛ وقد ثبت وجود ارتباط كبير بين القدرة على التخيل وبين التفكير الإبداعي. إن الانخراط في اللعب الإيهامي مؤشر دال على قدرة الطفل على التخيل.

«واللعب جزء من الحضارة وتعبير عنها، وهو أحد أعمدة الحضارة. وهو كوني بالكامل، ويشكل جزءاً لا يتجزأ من حياة الإنسان والحيوان. لذا فاللعب مركزي لا بالنسبة للأطفال وحسب، بل للبالغين أيضاً والمجتمع الذي نعيش فيه بأسره»[1].

الأطفال الذين لا يعلبون:

نجد بعض الأطفال لا يستطيعون اللعب لأن البيئات المحيطة تهددهم وتعطل قدراتهم على اللعب. ولا تتوقف الفرصة في أن يتّعلمُ الأطْفال اللعب أو لا يتعلمونه على وجود مكان محدد يلعبون فيه. ومن ناحية أخرى فإن الوالدين يلعبان دوراً حيوياً بالنسبة للعب.

وتعتمد قدرة الطفل على اللعب على علاقته العاطفية بالإنسان البالغ أو الطفل الآخر الذي يلعب معه، ويحصل اللعب إذا شعر الطفل بأن الشخص الآخر يهتم به ويعلّمه اللعب.

ويقوم بعض الأطفال، حتى أثناء الحروب، بممارسة ألعاب مذهلة في الملاجىء في حين يبدو أطفال آخرون غير قادرين على اللعب حتى في أكثر البيئات تشجيعاً على اللعب.

---

(1) كارين ايدنهامر و كريستينا فالهند، لا تطور بدون لعب، ترجمة عفيف الرزاز، رادا برنن وورشة الموارد العربية، بيروت، 1995.

وبالنسبة إلى علاقة الأطفال باللعب نجد عدة نماذج منها:

ـ قد يحلّق الأطفال في عالم الخيال أو الفانتازيا ويتقمصون الشخصيات التي تعرفوا إليها في القصص. إنهم لا يتظاهرون أو «يمثلون» ولا يعرفون متى تنتهي اللعبة وما الفرق بين الواقع والخيال.

ـ بالمقابل، هناك نوع من الأطفال لا يستطيعون التخيل، ولا يعرف هؤلاء التسلسل الرمزي الضروري للتمكن من قراءة قصة أو النظر إلى صورة وفهم ما تعنيه، ولا يفهم مثل هؤلاء الأطفال أن الأشياء يمكن أن توجد في مخيلتنا. من هؤلاء الطفل الحذر الذي لا يستطيع «التظاهر» وهو لا يجرؤ على مفارقة الواقع. إنه الطفل الخائف الذي يقف جانباً ويراقب. ولا يتخذ هذا الطفل أي مبادرة، ولا تتوفر له أي فرصة لاستخدام خياله.

ـ هناك الطفل الذي يكتفي بالركض والقفز ولكنه لا يلعب. إنه الطفل الذي لا يستطيع استخدام قدراته بشكل بنّاء بل يغير نشاطاته باستمرار، ويفتقر هذا الطفل إلى الاستقرار اللازم للتخطيط والتركيز اللذين يتطلبهما اللعب.

ـ وهناك الطفل الذي يريد أن يتخذ هو القرار دائماً، والذي لم يتعلم بعدُ التناوب، ولا يستطيع هذا الطفل أن يمّيز بين اللعب وبين الجد، كما أنه لا يدرك أن هناك «اتفاقاً» يحكم اللعبة الجارية، إنما يريد أن يكون له القرار دوماً.

ـ بالمقابل، هناك الطفل الذي لا يقرر أبداً. هذا الطفل لا يستطيع أن يأخذ قراراً. إنه لا يعرف متى يكون دوره أو متى يكون دور طفل آخر، وبالتالي فلا بأس من ترك القرار للآخرين، وهذا الطفل يأخذ دوراً ثانوياً في اللعبة.

ـ وهناك أطفال لا يعرفون الغرض من اللعبة، فتراهم يجلسون وكأنهم رجال ونساء مسنون حزينون أو أنهم يخربون كل شيء.

ولعلاج هذه الحالات، يتفق الشخص البالغ والطفل في أنهما يلعبان، وعلى الطفل أن يعرف أن اللعب متبادل على الرغم من أن الشخص البالغ أكبر عمراً وأقوى، وكما في كل العلاقات، يكون على الطفل أن يبدأ قبل كل شيء ببناء الثقة، وهذا أساس القدرة على الشعور بالأمان وعلى اللعب.

مع العلم بأن صغار الأطفال الذين عاشوا اضطرابات في سن مبكرة لا يستطيعون أن يلعبوا، وعندما يكبر هؤلاء الأطفال تراهم يواجهون صعوبات في التكيف مع الروضة

والمدرسة، وتصبح هذه الصعوبات أكثر حدة عندما يصبح التعليم أكثر تجريداً، وإن لم يتوفر للطفل من يلعب معه، وهذا يعني الافتقار إلى فرص لتعلم رموز اللعبة، وهذا بدوره يعني أن الطفل لا يجد من يقيم معه الروابط، أو من يتعلم أن يثق به، أو أن يجد إنساناً يتعلم معه الشعور بالأمان حتى أنه لا يجرؤ معها على مغادرة الواقع لكي "يتظاهر" ويطبق.

إن تعلم الأمور على ما هي عليه وتعلم ما يجب أن تكون عليه، أي الانتقال من التفكير الحدسي والمحسوس إلى التفكير التجريدي، يعني رؤية الفارق بين الخيال وبين الحقيقة، بين الواقع وبين المتخيل، وهذا يعني معرفة ما إذا ما فكرتُ به قد حصل فعلاً أم لم يحصل، وما إذا كان ما فكرت به تعبيراً عن رغبة أو شيئاً حلمتُ به، أم أنه كان واقعاً.

والأطفال الذين لم يتعلموا كيف يلعبون الأدوار (التظاهر والتمثيل) أو الذين لم يتوفر لهم الهدوء والتركيز اللازمين لمثل هذه الألعاب يصبحون نسخاً وأشباهاً لأطفال آخرين. إنهم يفعلون مثل الآخرين، لأنهم يفتقرون إلى الإرادة الذاتية. ولأن هؤلاء الأطفال لم تتوفر لهم الرعاية من قبل أشخاص بالغين يملكون الوقت والطاقة الكافيين للإنصات إلى الطفل، وتسمية الأشياء، والتأكيد على ما يفعله الطفل، فإنهم يستمرون في التقليد.

ويستطيع البالغون التأثير بقوة على لعب الأطفال مواقفهم. إن عدم اعتبار اللعب أمراً مهماً يؤدي إلى عدم بذل الجهد الكافي لإتاحة الفرصة المناسبة إمام الطفل للمشاركة في تجارب لعب متنوعة. إن فرص تطور الطفل كثيراً ما تعتمد على تفهم البالغين وتقديرهم وتوفيرهم فرصاً متنوعة من اللعب.

الخصائص العقلية:

يكتسب تفكير الطفل في هذه المرحلة شيئاً فشيئاً خصائص المنطق، وذلك في إدراك حركة الأشياء والعلاقات في ما بينها[1]. خلال هذه الفترة يتحكم الطفل جيداً في استخدام اللغة ولو أن استخدامه للغة يكون منصباً على الذات والخبرات الشخصية. فإذا سألت طفلاً في هذه المرحلة، فيمَ تستخدم السيارة؟ فإن إجابته تكون: لكي يتنقل بها،

---

(1) مرجع سابق Jean Piaget et Barbel Inhelder.

وإذا سألته عن الليل، ومتى يأتي؟ فإن ذهابه للنوم يكون في الغالب الجواب.

وتعتبر مرحلة الطفولة المبكرة من المراحل الهامة في تنمية الإمكانات العقلية للطفل وإثارتها، والدليل على ذلك دراسة أجراها كاجان و تلاين[1] سنة 1973، على مجموعات من الأطفال في «غواتيمالا»؛ لقد وجدا أن الأطفال الذين يعيشون في المناطق الريفية والقرى المعزولة ولا يتعرضون إلا للقليل من إثارة حب الاستطلاع والنشاط العقلي، يحصلون فيما بعد على درجات منخفضة في مقاييس الذكاء بالمقارنة بأطفال المدن، إلا أنهم يلحقون بعد ذلك بالتدريج بأقرانهم حتى تختفي الفروقات في الذكاء بدخول مرحلة المراهقة، وأداء هؤلاء الأطفال يتحسن تدريجاً حتى يصل إلى مستوى أقرانهم في المدارس الأميركية. ولهذا يرى الباحثان في هذه النتيجة دليلاً على أن النمو العقلي والتطور لا يتحددان في مراحل الطفولة، لأن العقل - في تصورهم - يستطيع دائماً تعويض جوانب النقص السابقة إذا ما أتيحت له ظروف متكافئة مع العقول الأخرى من حيث النشاط والاستثارة فيما بعد على ألا يتأخر ذلك كثيراً.

وتعمل العمليات الإجرائية ولكن على نطاق ضيق، ويتمكن الطفل في هذه المرحلة من معرفة أعضاء جسمه، ومن تمييز جنسه ذكر أو أنثى، ويتعرف إلى الأشياء المألوفة في البيت والبيئة الخارجية، ويتعرف إلى أوجه الشبه والاختلاف بين الأشياء في البيئة، كما يمكنه تكملة أجزاء ناقصة من صورة لإنسان أو عربة أو كرسي. . إلخ، وتصنيف بعض الأشياء بحسب علاقة معينة: اللون أو الشكل أو الحجم، وهو يكتسب معلوماته عن العالم الخارجي بواسطة حواسه، وإدراكه للأشياء يتخذ الطابع العملي.

مرحلة الذكاء الحدسي:

تنتهي مرحلة الذكاء الحسي - الحركي بمرحلة انتقالية ما بين الذكاء الحسي - الحركي وبين الذكاء المحسوس. من الملاحظ أن الذكاء الحسي - الحركي لا يزال مسيطراً، إلا أن الصورة الذهنية تظهر في السلوك المؤجل، فالبحث عن الشيء بعد تنقلاته غير المرئية واكتشاف الوسائل الجديدة لبلوغ هدف بالتوافق الذهني، هذا الانتقال ضمن مراحل الذكاء لا يتم بتبديل مفاجىء بل بتحولات بطيئة ومتتابعة بحيث يكون بالإمكان اتباعها. عندما يقترب الطفل من الفكر التمثيلي يبلغ مستوى عالياً حيث يكون

(1) Jean Piaget, Six études de psychologie, méditations, Denoël - Gonthier, Genève, 1976.

كل ما اكتسبه محتفظاً به ويستمر بالنمو فيعود ويتهيأ ويمر بالمراحل نفسها على هذا الصعيد. وبشكل آخر ـ يجب أن يعيد الطفل بناء الشيء والمكان (المجال) والزمن والفئات المنطقية للصفوف والعلاقات على مستوى التمثيل. إن إعادة البناء هذه هي أطول إذا ما قارناها بسابقتها لأنها تمتد من عمر السنتين إلى حوالى سن العاشرة.

تتميز هذه التهيئة التمثيلية (الذكاء الحدسي) بمرحلتين أساسيتين: يسيطر التمثيل الرمزي في المرحلة الأولى التي تمتد من عمر الطفل ثلاث سنوات حتى عمر سبع سنوات؛ فالطفل في هذه المرحلة يرى ذهنياً ما يستوحيه، ونستطيع القول بأن فكره يصبح مركزاً لتكوين صور ومشاهد خاصة تنطلق من الأشياء والصور والمواقف التي يعيشها، فلا يتوزع العالم في فئات منطقية عامة بل يتوزع إلى عناصر خاصة فردية على صلة بالتجربة الشخصية. ولهذا السبب بالذات نرى أن الأنوية الذهنية هي الشكل المسيطر الذي يتخذه فكر الطفل خلال هذه المرحلة. انطلاقاً من ذلك إذا كان الذكاء أكثر حيوية من المرحلة السابقة فإنه لا يملك سوى حيوية مقتضبة لأنها ليست انعكاسية.

يقول بياجيه[1] في هذا الصدد: «يبدأ التفكير التمثيلي بمقابل النشاط الحسي ـ الحركي منذ أن يبدأ التمييز الواعي بين الشيء المعني وبين مدلوله، ويظهر الذكاء التمثيلي بمعنيين:

ـ بمعناه الواسع يختلط بالفكر، أي مع كل الذكاء، ولا يرتكز فقط على الأدلة الحسية والحركية بل على مفاهيم أو صور ذهنية.

ـ بمعناه الضيق يتحول إلى صورة ذهنية أو إلى تذكر الصورة أي إلى الاستدعاء الرمزي للحقائق الغائبة.

وتسمى أيضاً مرحلة ما قبل العمليات العقلية العليا (Pensée pré - opératoire - intuitive).

وتقسم أيضاً هذه المرحلة إلى مرحلتين:

أ ـ مرحلة الصور العقلية (من 2 إلى 4 سنوات) Intelligence pré - conceptuelle, Images mentales:

(1) المرجع السابق.

في نهاية السنة الثانية يبدأ الطفل باستخدام اللغة الأم، وتتكون لديه الصور العقلية الأولية والتمثيلات الذهنية، ومعها تتكون المفاهيم الأولية؛ والمفاهيم المقصودة هنا ليست الأصناف المنطقية التي تخضع للقواعد العادية (اجتماع، تقاطع، تفريق، . . .) بل هي مفاهيم غير مميزة أو خلطية (أو توفيقية) Syncrétiques، تعمل بواسطة الاستيعاب الإجمالي (Assimilation syncrétique) مثال ذلك: يتعرف الطفل إلى «التفاحة» من رؤية شكلها ولونها وملامستها، . . . إلخ، إلا أن صنف «التفاح» غير معروف بالنسبة إليه، ومن تحليل بياجيه[1] لسلوك الطفل في هذه المرحلة استطاع أن يلاحظ تكوّن الفئات (Catégories) بمعناها البدائي (الهر، يموء)، (المصباح، يضيء. .) من وبالإمكان أن نرد إلى هذا العمر جذور الاستنتاج المنطقي (Implication logique)، ويستعمل الطفل التشبيه كثيراً في كلامه، وهو يأخذ الأشياء والأحداث منفصلة، أي أنه يُباعد بين بعضها البعض؛ فهو لا يستطيع وضعها في بنيات متكاملة، ولا يتقن العمليات على «كل» و«بعض».

ب ـ مرحلة ما قبل العمليات العقلية العليا (من 4 إلى 6، 7 سنوات):

يسيطر الإدراك بواسطة الحواس على ذكاء هذه المرحلة، ويستطيع المربي أن يوجه نشاط الطفل في هذه المرحلة بواسطة أسئلة وتمارين متنوعة وأن يتلقى إستجابات الطفل عليها. ومن دراسة بياجيه لهذه الاستجابات استطاع تبيان الأعمال التي يستطيع الطفل تنفيذها.

ويبدو أن الطفل في هذه المرحلة، يرتكز في استجاباته على إدراكه الحسي المباشر، وهو ينجح في إجراء تصنيفات للأشياء المادية بحسب السماكة واللون والحجم والشكل[2]، . . إلخ.

وهذه التصنيفات العملية هي الخلفية الأساسية للأصناف المنطقية التي يتوصل إليها الفرد في مرحلة مقبلة. إلاّ أن اعتماد الطفل الكلي على حواسه يمنعه من إجراء تصنيفات ذات مستوى غير حسي؛ إذ إن التصنيف الذي يجريه ليس تصنيفاً خاضعاً للمنطق بالمعنى المتعارف عليه، نظراً للأسباب التالية:

---

(1) Jean Piaget, La naissance de l'intelligence, delachaux et Niestlé, Neuchâtel, Paris, 1955.

(2) المرجع السابق.

1 ـ الأصناف الجزئية ليست جميعها منفصلة.

2 ـ لا تخضع جميع الأصناف لقاعدة النفي (أي لا يتمي).

3 ـ لا يمكن تجميع الأصناف بالتسلسل الترتيبي.

ومن المفيد أن نلاحظ أن الطفل يبدأ في هذه المرحلة بالإجابة على السؤال «لماذا؟»، إذ إنه يبدأ بالتفتيش عن أسباب حصول ما يراه، وهي خطوة أولى نحو التفكير. غير أن الأسباب التي يسوقها لتبرير الأحداث تتعلق بخلفيات تؤلف أو تنافر بين الأشياء (فهو ينسب إليها الحياة) ويربط بين علاقات الأشياء وبين خصائصها بطريقة خلطية (Syncrétique)، الولد أسرع لأنه صغير، الباخرة تعوم لأنها كبيرة والمركب يعوم لأنه صغير... إلخ.

كما يستطيع الطفل في هذه المرحلة إنشاء توابع (Fonction) بين عناصر مجموعتين، إلا أنه لا ينجح في إجراء التوابع العكسية.

فالطفل إذاً يبقى عاجزاً عن إدراك العلاقات العكسية والتحليل المنطقي. وعلى هذا الأساس، يمكن اعتبار الذكاء الحدسي صورة أو امتداداً للذكاء الحسي ـ الحركي المتطور والذي لم تتحقق خلاله العمليات الذهنية أو العلاقات العكسية؛ فإذا عرضنا على الطفل ثلاث كرات مختلفة الألوان أ، ب، جـ، ومررناها في شكل أسطواني مثل الأنبوب، بحيث تخرج من الجهة اليمنى على الشكل التالي: أ، ب، جـ، إن الطفل لا يدرك أنها تخرج من الجهة اليسرى معكوسة على الشكل التالي: جـ، ب، أ، فهو يبقى عاجزاً عن إدراك العلاقة العكسية ويعتقد بأنها ستخرج على الشكل التالي: أ، ب، جـ.

وهنا يجب التمييز بين نوعين من الحدس: الحدس البدائي المقرون بالدمجية والغموض، والحدس المتماسك المقرون بالتفكير والتصور الذهني ولكنه يفتقد إلى العلاقة العكسية المتبادلة كما رأينا في اختبارات الكرات مثلاً؛ فالطفل قد يتصور ذهنياً تتابع خروج الكرات من الأنبوب ولكنه لا يقوى على التحليل والتأكيد، لأن العلاقة العكسية لم تحدث بعدُ في هذه المرحلة بصورة متكاملة، والإدراك الحدسي هنا هو القدرة على معرفة الشيء دون استخدام براهين منطقية.

لماذا سميت المرحلة مرحلة ما قبل العمليات العقلية؟

لأن الطفل لم تتطور لديه العمليات المنطقية أو قوانين التفكير، لذلك تكونت هذه المرحلة من تطور في عمليات ما قبل المفاهيمية، والمرحلة الحدسية الذهنية: وتعتبر

هذه مرحلة المفاهيم غير الناضجة، ويسود هذه المرحلة ظاهرة تفكير خلطي (Syncrétique) وتفكير استدلالي انتقالي (Transductive).

يوصف تفكير الطفل في هذه المرحلة بأنه تفكير خلطي (توفيقي)، وهي الحالة التي تصنف فيها الأشياء تبعاً لخصائص محدودة ومتغيرة. فالقارب يصنف بأنه قارب لأنه يتفق مع خصائص القوارب الأخرى، ولكن قفازات اليد تصنف بأنها قارب لأن كليهما أخضر.

وحينما تسأل طفل السؤال التالي: «هل يتفق القفاز مع الحجر؟» فالإجابة السنكريتيك تكون لا، لأن الحجر يذهب مع القفاز وإنهما يوضعان في الداخل، في حين أن الراشد يقول إنهما يتفقان معاً لأن كليهما مصنوع.

أما التفكير الاستدلالي الانتقالي، وهي حالة الانتقال من الخاص إلى الخاص دون الإشارة إلى العام، فمثاله: إذا حدثت ملاحظة الطفل الأب يسخن الماء وتبع ذلك حلاقة الذقن، فإنه في المرة القادمة إذ رأى ماءً ساخناً فإنه سيتوقع حلاقة ذقن الوالد، وإذا ذهبت الأم إلى المستشفى وأنجبت طفلاً، فإن الأب إذا ذهب لزيارة المستشفى فإنه سينجب طفلاً.

لايزال الطفل في هذه المرحلة يعالج كثيراً من الأشياء بطريقة حسية، وسيتوعبها على أنها كائنات وعناصر متحركة، ويتحدد وجودها الخططي الذهني بحركاتها، وبإدراكها حسياً، ولا تنقطع خصائص المرحلة الحسية ـ الحركية السابقة انقطاعاً تاماً.

لذلك، يُلاحظ أن الطفل أول ما يستنجد في بداية هذه المرحلة بحواسه ليحل الصراعات المعرفية التي يصعب عليه التواءم معها، فينظر إلى أصابعه ليحدد عدد ما يشاهد، ولئن أخطأ في التعداد في عملية التسلسل العددي، وينظر إلى إحساسات قدميه ليتعرف على طبيعة ما يعالجه بأقدامه ليصل إلى مفهوم (صلب، رخو، قاسي، . . .) وينصت إلى أوامر أذنيه لكي تهديه إلى أن يقدم على شيء أو يبتعد عنه.

فالطفل يدرب عينيه لكي يلم إلماماً شاملاً ضمن ما يسمح به نظامه الإدراكي الاختياري، ويبدأ يطور مفاهيم شبه رمزية للأشياء بحيث يطلق على ما يشاهد مفردات تطورت عبر تفاعلاته المحدودة التي تيسرت له.

ويظهر أن الطفل قادر على استخدام الرموز التي تتطابق مع البيئة، كما أنه يظهر تمثيلاً متساهلاً للواقع الذي يتضمن الماضي والحاضر والمستقبل.

ويفتقر تفكير الطفل إلى المرونة، ويوصف بأنه تفكير ذو بعد واحد، أي أنه ذو تفكير بسيط لا يستطيع تركيز انتباهه على أكثر من جانب واحد فقط على المهمة التي تقدم له، وتظهر لديه صور التفكير الرمزي البسيط والصور الذهنية البسيطة[1].

إن مرد التسمية باسم مرحلة ما قبل العمليات يرد إلى عدم قدرة الطفل على الدخول في عمليات ذهنية أساسية معينة، لعدم توفر المنطق اللازم لذلك، وإن مستوى المفاهيم التي يطورها من جرّاء تمثيله الرمزي للبيئة، ونمو قدرته على التصور الذهني للأحداث والمواقف، هي مفاهيم غير ناضجة أو غير محددة الملامح وهي تتسم بِقَدْرٍ من التشوه، ويسميها بياجيه بمرحلة ما قبل المفاهيم؛ إذ لا يستطيع الطفل وفقها التمييز بين فئات أو بين أصناف من الفئات من مثل نوع السيارة لا يجعله يستطيع تمييزها عن غيرها من السيارات بخصائص محددة.

ويعاني الطفل من تشوه في تفكيره لاعتبار وجهة نظر الآخرين، ولا يستطيع اعتبار بعدين أو خاصيتين للشيء الواحد، ولايزال الطفل يعتبر نفسه مصدراً لكل شيء، ومن خلال وعيه يتحدد فهمه للآخرين، إذ يعتقد بأن الآخرين يفكرون كما يفكر هو.

وتسيطر على الطفل مظاهر اللعب الرمزي، مثل التعامل مع العصا على أنها حصان حي يتحرك، والحبل سيارة باص، إلا أن هذا اللعب الرمزي يخف تدريجاً بدءاً من سن السابعة أو الثامنة حيث يأخذ في التقدم صوب مظاهر التفكير المنطقي، وتبدأ سيطرة الدوافع الاجتماعية عليه والانتماء إلى مجموعات؛ واللعب الرمزي الذي كان يمارسه قد زاد من قدرته على التكيف، إذ إن ذلك ساعده على جعل الواقع أكثر ملاءمة لقدرات الطفل الذهنية والانفعالية. ويصبح الطفل في نهاية هذه المرحلة أكثر قدرة على اعتبار الأشياء المتشابهة والتي تنتمي إلى النوع نفسه أو الفئة نفسها[2]، ويسود لعب الطفل طابع الإيهام، والذي يتمثل في أن الطفل يقلد الأشياء وأصواتها بعد اختفائها.

أول الفروق بين المرحلة الحسية ـ الحركية وبين مرحلة ما قبل العمليات العقلية هو استخدام الصور الذهنية الداخلية والرموز. ويعتبر تطور الفكر أحد الميزات لهذه المرحلة، وبدخول الطفل في هذه المرحلة يكون قد تطور لديه مفهوم ديمومة الشيء (Permanence de l'objet) بالرغم من غيابها عن الرؤية والإحساس. ويصبح أكثر قدرة

---

(1) Dolle, J. M., Compendre Piaget, Toulouse, Privat, 1980.

(2) المرجع السابق.

على تمثيل أداء الآخرين ولئن كان ذلك بعد مرور وقت، وتفسير هذا يعود إلى التذكر الرمزي للأداء الأصلي للنموذج.

نظرية العقل (theory of mind):

يتقدم الطفل خطوات كبيرة في انتقاله إلى مرحلة ما قبل العمليات وقد ارتبط مفهوم نظرية العقل بالفهم الذهني للعالم لديه وأن الأفكار والمعتقدات باتت في أذهان الأطفال وليس في العالم الخارجي. ومع هذا، فإن الطفل لا يدرك أنه على الرغم من التمايز القائم بين الأفكار الذهنية والأفكار غير الذهنية هي مترابطة معاً؛ وان ذلك يتضمن أن خبراتنا تقودنا إلى تطوير أفكار ومعتقدات محددة، وأن هذه الأفكار والمعتقدات توجه أداءنا؛ وقد كان بياجيه أول من تنبه إلى هذه الناحية، فِيْمَ يفكر فيه الطفل؟؛ وقد كان ذلك بالتركيز على السؤال الذي مفاده:

إن ما تفكر فيه ليس بالضرورة كما تعرفه، أو أن النية لتحقيق هدف لا يعني بالضرورة أن الهدف سيتم الوصول إليه؟

ونتيجة هذا السؤال طور الباحثون في هذا المجال فكرة الاعتقاد الخاطىء[1]:

ويتضمن هذا المفهوم معنى أن الأطفال يمكن أن يطوروا معتقدات غير صحيحة، وأن مثل هذا الفهم يتم تطويره في العادة خلال مرحلة ما قبل العمليات العقلية، وخلال هذه المرحلة يتزود الطفل بأدلة تبين امتلاكه القدرة على تمييز بين ما هو ذهني وبين ما هو غير ذهني ذلك أن أطفال سن الثالثة من العمر، يصعب عليهم فهم طبيعة معتقداتهم وأفكارهم الخاطئة. وإذا عرضت على الطفل في هذا العمر صندوقاً معداً للملاعق، ووضعت فيه أقلاماً، وسألته لأي شيء يستخدم هذا الصندوق، فسيجيب للأقلام.

وكلما اطرد نمو الطفل ازدادت قوته المعرفية في إدراك الأشياء ومعالجتها بواسطة الحواس التي ازدادت سيطرته على توظيفها لتلبية حاجاته المعرفية.

ويعتبر تمثُّل الطفل أكثر مرونة في هذه المرحلة؛ إذ يبدأ تطوير عمليات التمثيل الذهني للخبرات وتبدأ السيطرة على هذه العملية، بخلاف ما كان عليه في المرحلة الحسية ـ الحركية.

إن أول الإشارات الواضحة لدخول الطفل الذكاء الحدسي، هو ظهور المهارات التمثيلية، التي تأخذ صورة اللعب الرمزي، وهي عمليات تحويل استعمال الأشياء المحيطة من استعمالاتها الحقيقية، وتمثيلها باستعمالات رمزية، ويمثل ذلك اعتبار

---

(1) يوسف القطامي، نمو الطفل المعرفي واللغوي، الأهلية، عمان، 2000، ص 210.

الطفل للصحن المصنوع من المعدن خوذة جندي.

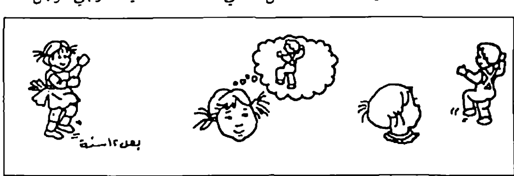
نلاحظ هذه الظاهرة في العادة في بداية مرحلة ما قبل العمليات العقلية، أي بدءاً من العام الثالث، ثم يتقدم اللعب الرمزي بتقدم التمثيلات الذهنية. وتتحدد هذه الألعاب بموجودات البيئة المحيطة وبخبرات التفاعل التي يجريها الطفل في المواد التي تتوفر لديه، وتزداد بازدياد غنى البيئة بالمواد وغناها، وتزداد البنيات المعرفية التي يتمثلها الطفل، وترتقي معالجاته الذهنية. واللعب الرمزي أحد الأدوات المهمة التي تسهم في إغناء خبرات الطفل وبنياته الذهنية، ويعتبر بياجيه أن الفرق الرئيسي بين المرحلة الحسية الحركية ومرحلة ما قبل العمليات العقلية العليا فرق في درجة التطور المعرفي واستخدام التطورات الداخلية واستخدام الرموز.

وتتميّز هذه المرحلة بانطلاق الأفكار وصدورها على شكل صور، أو رموز، أو أفكار، ولا يحتاج الطفل في هذه المرحلة إلى تمثل كل الظروف تمثلاً عملياً أو خارجياً كما تحدث في الواقع؛ إذ تصبح هذه الأعمال داخلية، أي يجري تمثلها عملياً في الذهن أو بصورة ذهنية أو على صورة كلمات. لذلك، فإن التمثل الذهني يحرر الطفل من الحاضر كصورة لإعادة بناء الماضي، وتزداد احتمالية توقع أحداث المستقبل، ويستطيع الطفل كذلك تمثُّل خبراته السابقة، ويحاول نقل تمثيلها إلى الآخرين.

التقليد المؤجّل:

يستخدم الطفل صوراً من التقليد البسيط في المرحلة الحسية ـ الحركية، وفيها يجري التمثُّل المرتبط بالعمل والحركة، وينتقل إلى التمثُّل بالأفكار في عمليات الانتقال، وقبل أن يجري التمثُّل بالأفكار ينبغي أن تؤدى بصورة عملية محسوسة، ثم تنظم على صورة أفكار. وهذا يدل على أهمية الخبرات الحسية المادية، وإتاحة فرص التفاعل والأشياء المحيطة بحيوية ونشاط، ويمر الطفل في تقليد الأداء بثلاث مراحل:

1 ـ ملاحظة الأداء الجديد. 2 ـ تمثُّل داخلي. 3 ـ تقليد خارجي مؤجل.



ويتطور في بداية هذه المرحلة التوازن بين عمليتي الاستيعاب والتلاؤم، ويصبح للمنبه معنى؛ فالعصا تكون بندقية، وعلبة السردين سيارة، وتتطور اللغة، بحيث تمكّنه من جعل الصور الذهنية المخزنة مفصولة عن سلوكه الذاتي مثلما كانت عليه في المرحلة السابقة.

إذا أعطي الطفل مجموعة من الأشكال الهندسية ذات ألوان مختلفة مثل القطع المنطقية، فإنه بدل أن يصنفها بحسب شكلها أو لونها، فإنه يصنع منها بيتاً أو حديقة، ويسمي بياجيه هذا السلوك «الأشكال الصورية»، إذ يدرك الطفل الأشياء بحسب عالمه الخاص المباشر، وليس استناداً إلى خصائص الأشياء.

ويظهر انتفاء مفاهيم الاحتفاظ في هذه المرحلة، سواءً كان الاحتفاظ بالكميات الفيزيائية مثل الكمية والوزن والحجم أو الاحتفاظ بالعدد أو الاحتفاظ بالطول أو المساحة.

تجربة الجبال الثلاث:



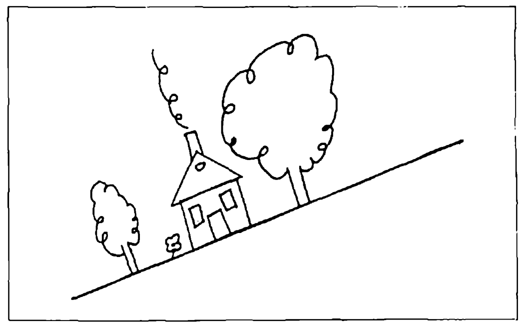
في هذه التجربة يجلس الطفل على أحد الكراسي أمام طاولة، وأمامه ثلاثة أشكال مخروطية تمثل الجبال، وتجلس لعبة على كرسي آخر، ويطلب من الطفل أن يرسم ما تراه اللعبة من منظر الجبال، وهنا يصف أو يرسم ما يراه هو على أنه ما تراه اللعبة؛ وتظهر هذه الخاصية أيضاً جلية حين يلعب الطفل «الغُمَيْضة» (الغماية)؛ فهو يختبىء بحيث لا يرى هو الآخرين، ولكن لا ينتبه أو لا يهتم إذا كان الآخرون يرونه. مثلاً يمكن لطفلة أن تختبىء تحت طاولة ملاصقة للحائط وتوجه وجهها إلى الحائط وتغطي

عينيها، وهنا تظن أن لا أحد يراها لأنها لا ترى أحداً[1].

ومن الأمثلة أيضاً، أن طفلاً مرضت أمه فأعطاها لعبته (الدب) لكي يسليها في مرضها، وطفل آخر ذهب مع أمه لاختيار هدية لوالده فاختار لعبة على شكل شاحنة، مما تقدم نلاحظ أن الأطفال لا يأخذون بعين الاعتبار وجهة نظر الآخرين في الأفكار والأشياء.

وأثناء هذه المرحلة يبدأ الطفل بالتوجه إلى عدم التمركز حول الذات، وذلك لحصوله على معارف ومعلومات تمكنه من التنبؤ بأفكار الآخرين ومشاعرهم وأدائهم.

مظهرٌ آخر من مظاهر التمركز هو الذات أو الأنوية؛ إنه رسومات الأطفال؛ إذ إن بداية رسومات الأطفال هي عبارة عن خربشات ليس لها شكل محدود، ثم يتطور الرسم ليمثل شيئاً ذات معنى. ولكن في حقيقة الأمر أن الطفل يرسم ما يفكر فيه وليس ما يراه أمامه. لذلك، فإن رسوماتهم لبيت على حافة جبل تكون كما في الشكل الآتي. (أي أن الأشكال مائلة كما يظن الطفل).



يتصف تفكير الطفل في هذه المرحلة بالأنوية، وهو لا يزال يعاني من تشويه في تفكيره المتضمن عدم قدرته على فهم الأشياء من وجهة نظر الآخرين، أو من وجهات

(1) المرجع السابق.

نظر أخرى غير التي طورها، ولا يستطيع أن يقبل فكرة اختلاف تفكير الآخرين عن الطريقة التي يفكر فيها تجاه الأشياء والمواقف، فإذا كان يتألم فإنه يتوقع من الآخرين أن يتألموا مثله، وإذا كان يحب شيئاً معيناً فهو يتوقع من الآخرين أن يحبوه أيضاً.. وهكذا؛ ونظراً لأنه لا يعي أو لا يفهم وجهة نظر الآخرين فإنه لا يستطيع أن يفهم الأثر الذي يمكن أن يحدثه على الآخرين سواء أكان أثره ضاراً أو مؤلماً، أو أثراً مريحاً، لذلك لا يعي فكرة السببية التي ترجع إلى ذاته في إحداث الشيء المزعج أو الشيء التخريبي، لذلك فإن مناقشته في هذا الموضوع لا تحسن رؤيته للشيء نفسه.

وللدلالة على هذه الخبرة حينما نقف أمام الطفل ونطلب منه أن يعين لنا يده اليسرى فيشير إليها، وكذلك اليد اليمنى، ولكن عندما نطلب منه أن يشير إلى يدنا اليسرى ويدنا اليمنى، فيشير كما هو عليه وضع يده اليمنى واليسرى، فهو ينطلق من نفسه كمركز لاعتبار مواقع الآخرين وأماكنهم.

أجرى «بياجيه» مع طفلة في السادسة من العمر الحوار الآتي:

ـ سارة ما اسم أختك؟

ـ أختي جنة.

ـ من هي أخت جنة؟

ـ ليس لِ جنة أخت.

ـ من تكونين أنت، ألست أختها؟

ـ لا أنا سارة.

يلاحظ في الحوار عدم إدراك سارة أنها أخت، وأنها تكون أختاً لأختها، وتكون أختها أختاً لها، ويوضح ذلك أنوية الطفل وعدم قدرته على إدراك العكسية.

وبين مرحلة 4 ـ 7 سنوات من العمر، يتطور تفكير الطفل، ويتحرر قليلاً من أنويته في إدراك المنبهات، فلا يكون إدراكه محكوماً بما يراه بل يرتبط بجانب ظاهر واحد منه.

سميت هذه المرحلة بمرحلة السببية البدائية، لأن الطفل يستطيع أن يعطي الجوانب الصحيحة، ولكنه لا يستطيع أن يقدم تفسيراً لجوابه يخضع لمنطق. ويستطيع أن يستخلص من خبراته أحكاماً عامة، ولكنه لا يستطيع تفسير حدوث شيء ما؛ نظراً

لأن تفكير الطفل ومعتقداته تعتمد على ما يحسه ويراه أنه هو الصحيح وليس اعتماداً على الأفكار المنطقية؛ إذ إن استجابات الأطفال تعتمد على قدرتهم على تخيل الشيء وليس على تطبيقهم لقواعد وعمليات المنطق.

وتظهر قدرة التفسير والتعليل لدى الأطفال في هذه المرحلة، فتصبح لديهم القدرة على إعطاء الأسباب لما يفعلونه، ولكنهم لايزالون عاجزين عن إجراء مقارنات؛ كما أنهم يستعينون بالإحيائية والاصطناعية في وصف الأحداث والأشياء.

وفي هذه المرحلة يسمي الطفل الأشياء بأسمائها موجودة في ذهنه وبعيدة عن بصره، وتسمى هذه العملية بعملية ذهنية داخلية، أي أنه يظهر أداءً داخلياً، يمثُل شيئاً ما غير موجود أمامه. لذلك، يزداد لديه في هذه المرحلة ما يسمى بالسلوك التمثيلي والتمييز بين الدال والمدلول، ويتطور لدى الطفل الاستقلال المعرفي النسبي؛ أي أن بوسعه التمييز ما بين في التفكير في الشيء وبين أصوله الحسية، ويتطور مفهوم الاحتفاظ في نهاية هذه المرحلة مع التركيز على البعد الواحد.

وتنمو في هذه المرحلة الكلمات ومدلولاتها، وهي تساعده بدورها على إجراء ما يسمى بالعمليات، لأن الكلمات تصبح بمثابة مواد أو أدوات تدير العملية الذهنية لدى الطفل، وهي عنده أدوات التفكير، وتساعده على الانطلاق من الشيء المدلول عليه.

ويتميز طفل هذه المرحلة بعدد من الخصائص الذهنية، وهذه الخصائص هي:

أولاً ـ الحسية:

وهي عملية مرادفة لعملية الاختبار والتجربة، وتختلف عن حسية المرحلة الحسية ـ الحركية، لأن الطفل في هذه المرحلة قد تطورت لديه الكلمات والرموز، كما أنها بدأت تأخذ شكل الاستقلال عن خصائص الأشياء الحسية التي يعبِّر عنها في حين أنه كان في المرحلة السابقة لا يستطيع أن يفصل بينه وبين الأشياء التي يدركها أو يتحدث عنها. لذلك، حين يصف حدثاً معيناً يظهر وكأنه أحد أشخاصه، وبذلك يظهر تفاعلاً معه، أي أنه لايزال محكوماً بخصائص الحدث الذي يصفه؛ إذ إن الاستقلال الذهني المعرفي لا يزال ليس كلياً كما هو عند الراشد. ولا يتوقع من الطفل استيعاب خصائص الحدث والاستقلال عنه تماماً، لأن ذلك يتطلب بنى ذهنية وصوراً ومفردات أكثر تجريداً، أو أكثر مواءمة لبناه المنطقية.

ثانياً ـ العمليات العكسية:

تتطلب هذه العملية الذهنية المعرفية مرونة في عمليات الطفل العقلية؛ إذ يستطيع الطفل الذي يملك هذه الخبرة العودة إلى بداية العملية الذهنية التي بدأ منها دون حدوث أي تغيير، دون أن يلحق بخط تفكير الطفل أية تشوهات خلال عودته إلى البداية، وتوفر هذه الإمكانية للطفل أن يتمكن من تصحيح أخطاء العمليات الذهنية التي يجريها. مثلاً: إذا سألت طفلاً في سن السادسة من عمره عن:

5 + 6 فيتوصل إلى القول 11، ولكن إذا قلنا له 6 + 5 فإنه يعطي إجابة أخرى.. والطفل في هذه المرحلة قد يتمكن من الذهاب من البيت إلى المدرسة ولكنه لا يستطيع الرجوع من المدرسة إلى البيت.

وكذلك إذا عرضنا على الطفل كرتين من المعجون، بعد أن تأكد بواسطة الميزان أن فيهما كمية المعجون نفسها، وإذا حولنا إحدى الكرتين إلى قرص، فإن الطفل ينفي تساوي كمية المعجون في الكرتين، فبالإضافة إلى أنه لا يدرك مفهوم الاحتفاظ بالكمية، أي أن تغيير الشكل لا يؤثر على الكمية، فإن الطفل لا يدرك أن إعادة شكل القرص إلى شكل كرة، فإن الكمية تعود كما كانت عليه...

الأنوية Egocentrisme:

إن الأنوية حالة ذهنية تتصف بعدم القدرة على التمييز ما بين الواقع وما بين الخيال، ما بين الذات وما بين الموضوع، وما بين الأنا وما بين الآخر أو ما بين الأنا وما بين الأشياء القائمة في العالم الخارجي... فالطفل يجهل نفسه وجسمه ولا يعرف الزمان والمكان والسببية القائمة بين الأشياء والظاهرات، ومن الأمثلة على الأنوية أن أحد الأطفال في سن الرابعة من عمره قال عندما سئل ـ لماذا تشرق الشمس؟ ـ حتى أذهب إلى الروضة.

إن الأنوية تظهر في مختلف فعاليات الطفل وتصرفاته: في كلامه، في تفكيره، في إدراكه لنفسه وللعالم الخارجي، وهذه الأنوية يعتبرها «بياجيه» ظاهرة «ابستمولوجيه»؛ أي أنها حالة ذهنية ناجمة عن قصور في مدارك الطفل العامة.

1 ـ الأنوية وتصور العالم الخارجي[1]:

إن تصور الطفل للعالم الخارجي (الأشياء والظاهرات الطبيعية) يبقى مغلفاً

(1) Jean Piaget, La représentation du monde chez l'enfant, PUF, 1947.

بالغموض حتى حدود سن السابعة؛ فالسببية الفيزيائية تبقى بعيدة عن مداركه التي تقترب من المفاهيم البدائية والميتولوجية أو الخرافية، ولهذه الذهنية صفات متعددة نوجزها في ما يلي:

أ ـ الإحيائية Animisme :

والإحيائية تعني أن الطفل يعطي الحياة والشعور والقصدية إلى الأشياء؛ فالمطر كائن حي يسقط من السماء على الأرض وهو يعرف أنه يسقط وهو يريد ذلك، والشمس تشرق علينا وهي تعرف ذلك وتريد أن تشرق، والقمر يلاحقنا وهو يعرف ذلك؛ وقد سألت طفلاً في السادسة والنصف من عمره عن المطر وكيف يتكون فقال: ـ من الغيوم. ومن قال لك ذلك؟ ـ أختي. وأنت ماذا تقول؟ ـ أنا كنت أعتقد أن الله يفتح الحنفيات وهكذا يسقط المطر على الأرض؛ وقال طفل آخر: ـ بأن خزان الماء يفيض (6 سنوات)؛ وقال طفل في السادسة من عمره: بأن رجل الإطفاء يسلط خرطوم المياه على الأرض.

وقال طفل في سن السادسة والنصف عن الشمس بأنها تمشي على أقدامها ولكنه لم يرَ تلك الأقدام لأنه لا يستطيع أن يحدق فيها، وقال عن الشمس في طقس غائم، إنها بردانة وهي تريد أن تنام.

وسألت طفلاً في السادسة والنصف من عمره عمّا إذا كان الكرسي يتألم عندما يسقط فقال: ـ كلا. وعندما قلت له: وإذا انكسر؟ أجاب: ـ عندئذٍ فهو يتألم.

وعندما أعدت الأسئلة نفسها على طفلة في الرابعة والنصف من العمر فإنها أكدت أن الكرسي يتألم إذا وقع وكذلك إذا انكسر.

ونلاحظ الإحيائية عند الأطفال عندما يقعون أو يرتطمون بشيء فإنهم يعتبرون الأرض التي وقعوا عليها مسؤولة عن ألمهم فيضربونها أو يقوم الأهل بضربها وهم يرتاحون لذلك لأنهم يعتقدون بأن الأرض أو الأشياء التي ارتطموا بها قد تألمت كما تألموا هم أنفسهم... طفلة في الخامسة من العمر ارتطم ذراعها بالباب، وبعد أن مشت خطوتين رجعت وضربت الباب، باعتبار أن الباب سيتألم أيضاً...

من هنا نجد أن الأطفال يستمتعون بالقصص التي تحوي الإحيائية مثل الشجرة التي تتكلم أو الدببة التي لديها منزل وأسرة وأم تحضر الحلويات، والبطة التي تقلق

لغياب أحد أبنائها. . .

وقد توصل بياجيه من خلال ملاحظاته وأسئلته مع الأطفال إلى تحديد أربع مراحل للإحيائية تتطور خلالها مدارك الطفل عن مفاهيم الشعور والحياة المرتبطة بالأشياء. ومن الأسئلة التي طرحها في هذا المجال: إذا وخزتك بدبوس، هل تشعر بشيء ما؟ وإذا أجاب الطفل نعم أو لا، يجب أن نقول له: لماذا نعم ولماذا كلا؟ وهذا السؤال يمكن تطبيقه على أشياء أخرى مختلفة. .

ـــ المرحلة الأولى:

هي التي تمتد حتى سن السادسة أو السابعة؛ فيها يمنح الطفل الشعور لجميع الأشياء التي تترافق بنشاط ما وحتى الأشياء الجامدة (الحجر الذي يتدحرج مثلاً، والحجر الذي نضربه على الأرض يشعر بالألم بحسب اعتقاد الطفل؛ وهذا طفل في السادسة والنصف من عمره يجيب على سؤال: إذا وقعت حصاة على الأرض، هل تشعر بشيء؟،

ـ نعم لأنها تنكسر. والطاولة هي تشعر بشيء؟ ـ كلا. وإذا انكسرت؟، ـ نعم. . .؛ فالطفل إذاً يمنح الشعور لكل شيء خصوصاً إذا كان هذا الشيء في حالة نشاط أو مقاومة. . . وهذا يعني أن الشعور مرتبط بحركة الشيء ومقاومته حتى ولو كان جامداً في الأصل.

ـــ المرحلة الثانية:

في المرحلة الثانية ينتقل الشعور إلى الأشياء المتحركة فقط؛ وهذا يعني أن الأشياء الجامدة لا تدل على الحياة بالنسبة للطفل؛ وتمتد هذه المرحلة من سن السابعة إلى التاسعة تقريباً، فالشمس والدراجة والسيارة تتمتع بالحياة والشعور، بينما الحصاة والطاولة تفتقر إلى الشعور والحياة، وهذا يعني أن الشعور قد أصبح الآن مرتبطاً بالأشياء المزوّدة بحركة؛ فالغيوم والنجوم والأنهار والنار والدراجة والسيارة كلها أشياء تحمل معها الحياة والشعور لأنها متحركة، والشمس تعرف أنها تضيء وتعطينا الحرارة، وتعرف ساعة تشرق وساعة تغيب، والهواء يعرف أنه يهب وهو يريد ذلك؛ وبالإمكان القول بأن الشعور في هذه المرحلة مرتبط بالأشياء المتحركة أي بالفعل أو الحركة المقصودة. من هنا، فإن القصص التي تحدث الأطفال عن إرادة هذه الأشياء تستهويهم وتثير فيهم الفضول.

ـ المرحلة الثالثة:

يستمر مفهوم الحياة والشعور بالنسبة للأشياء المتحركة ولكنها الأشياء المتحركة بذاتها وليست المتحركة بدافع من الخارج، مثل مياه الأمطار، والبحار، وكذلك النيران والشمس، والطفل في هذه المرحلة ينفي قضية الشعور والحياة بالنسبة للأشياء الجامدة والتي تتحرك في بعض الأحيان بفعل القوى الخارجية.

تمتد هذه المرحلة من سن التاسعة حتى الحادية عشرة من العمر تقريباً.

ـ المرحلة الرابعة:

هذه المرحلة الأخيرة التي تبدأ في سن الحادية عشرة أو الثانية عشرة من العمر يحدث فيها تطور هام؛ فالشعور والحياة مرتبطان الآن بالكائنات الحية أي بالإنسان والحيوان، والطفل يرفض إعطاء الحياة والشعور للقمر والشمس لأنها ليست كائنات حية؛ وهذا يدل على أن تفكير الطفل يمر بمراحل متعددة ومتدرجة حتى يصل إلى مستوى الوضوح والمنطق.

ينتج مما تقدم أن تصور الطفل للعالم وخصوصاً الظواهر الطبيعية يرتبط في بادىء الأمر بالسببية الأخلاقية أو الإرادية، مثال أن الطاولة تريد أن تؤذينا إذا ارتطمنا بها، والشمس تشرق لأنها تعرف وتريد ذلك وتحب أن تمنحنا الدفء والحرارة، والقمر يريد أن يرافقنا؛ هذه الحتمية الأخلاقية المرتبطة بإرادة الأشياء تتلاشى تدريجاً بعد سن العاشرة لتحل محلها السببية الفيزيائية أو السببية الموضوعية العلمية.

ب ـ الاصطناعية Artificialisme :

إلى جانب الإحيائية، فإن ذهن الطفل يتصف أيضاً بالاصطناعية، أي أن كل شيء مصنوع، ويعتقد الطفل بأن الأشياء قد صنعها إنسان كبير أو مجموعة من الأشخاص، أو أن الأشياء صنعت نفسها بنفسها كما نرى في أحاديث الأطفال فالجبال صنعها الإنسان أو تكونت من تراكم الحجارة والأتربة، فعندما سألنا عدداً من الأطفال اللبنانيين عن الجبال أجابوا: ـ بأن العمال جمعوا الحجارة والأتربة وصنعوها، وكانت أعمارهم تتراوح بين 4 و8 سنوات، وعندما أعدنا السؤال نفسه على عددٍ من الأطفال الكويتيين في الأعمار نفسها أجابوا: ـ بأن الهندي يستطيع أن يصنع الجبل بجمع الحجارة والأتربة ويضعها فوق بعضها فتصبح جبلاً، حتى أن أحد الأطفال في سن السادسة قال: أنا أستطيع أن أصنع الجبل بأن أجمع الحجارة والأتربة. وإذا سألنا الطفل عن أصل الليل فقد يجيب بأنه عبارة عن هواء أسود ينتشر ويتبخر، وقد أجاب الأطفال الكويتيون بأن الليل عبارة

عن عباءة سوداء. . . وهذا مرتبط بخبرات الطفل اليومية، ويعتقد الأطفال بأن المطر ثلج يذوب، والثلج كتلة من الغيوم، والنار من الشمس، والشمس مصنوعة من النار، وقد قال طفل في سن السادسة: - إن الغيوم كالطائرات ولها مطار تهبط فيه عندما لا تكون في السماء. . .

ويحدد بياجيه ثلاث مراحل في تطور مفهوم الاصطناعية عند الطفل:

ـ المرحلة الأولى:

تمتد هذه المرحلة حتى سن السابعة فيها يربط الطفل مصدر الأشياء بقوى بشرية؛ ويسأل «بياجيه» طفلاً في السابعة عن مصدر الشمس وكيف تكوّنت فيقول: - من النار؛ وأين كانت النار؟ - في السماء. وكيف بدأت النار؟ - إن الله أشعلها في الحطب والفحم. ومن أين جاء بالحطب والفحم؟ - هو نفسه صنع ذلك. وكيف كوّنت النار الشمس؟ - النار هي الشمس. وهناك أطفال يربطون مصدر الشمس بقوى بشرية، أي أن هناك إنساناً صنع الشمس بأن أشعل ناراً كبيرة.

ويقول الأطفال في ما يتعلق بالبحر، بأن الناس وضعوا مياهاً كثيرة فأصبح لدينا البحر.

ـ المرحلة الثانية:

وتمتد من سن السابعة حتى التاسعة، يتطور فيها مفهوم الاصطناعية فيربط الطفل مصدر الأشياء بأسباب طبيعية؛ فالنار تولدت من البراكين، والجبال وتكونت من تراكم الحجارة والأتربة (ولم يصنعها الإنسان).

ونقدم في ما يلي حواراً مع طفل نأخذه من كتاب بياجيه «**تصور العالم عند الطفل**» - كيف تكوّن القمر؟ - الشمس صنعته. كيف؟ - بنارها. من أين جاء القمر؟ - من وراء الجبل. ماذا كان يوجد هناك؟ - الشمس. من أين جاءت الشمس؟ - من الجبل. كيف بدأت؟ - بالنار. والنار كيف بدأت؟ - بعود الثقاب. والجبل؟ - من تراكم التراب، ويعتقد الطفل بأن الغيوم تتكوّن من الدخان.

من الملاحظ أن الطفل في هذه المرحلة يربط مصدر الأشياء بأسباب طبيعية؛ أي أن هناك أشياء تولدت من أشياء أخرى، وليس مصدرها قوىً بشرية، كما كانت الحال في المرحلة الأولى.

ـ المرحلة الثالثة:

تمتد هذه المرحلة من سن العاشرة حتى الثانية عشرة، يربط فيها الطفل أيضاً مصدر الأشياء بأسباب طبيعية مع وضوح أكثر في المفهوم والتفسير، والطفل في هذه المرحلة يربط مصدر الأشياء بأسباب طبيعية محضة، وتفسيره للأسباب الطبيعية بالرغم من أنه يقترب من السببية العلمية، إلا أنه لا يزال يمزج به بعضاً من الإحيائية والاصطناعية.

هذه المراحل التي ينتقل خلالها الطفل من الغموض إلى الوضوح والمنطق تنطبق أيضاً على تفسيرات الطفل للظاهرات الطبيعية الأخرى.

بناء مفهوم المكان لدى الطفل:

إن المكان بالنسبة للراشد يشبه وعاء بالإمكان أن توضع فيه الأشياء. أما بالنسبة للطفل فإن المكان هو عملية ترتيب الأشياء نفسها؛ ذلك لأنه لم يشكل بعدُ مفهومه عن المكان منفصلاً عن الأشياء، وبالتدريج يكوّن الطفل مفهومه عن المكان منفصلاً عن الأشياء، كما أن إدراك وجود الأشياء في المكان يكون بطريقتين:

1 ـ طريقة إسقاطية كوجهة نظر.

2 ـ طريقة إقليدية رياضية كخطوط مستقيمة وزوايا وأضلاع.

ويتعامل أطفال هذه المرحلة مع الأشكال بطريقة العلاقات التبولوجية، أي أنهم لا يهتمون بالزوايا والأضلاع، بل يعطون الشكل على أن يكون مقفلاً.

ويحتاج الأطفال إلى الإحساس بالحدود المكانية مثل أعلى وأسفل، ويمين ويسار. بوجه عام يتعلم الطفل أولاً أعلى ثم أسفل، بعدها أمام وخلف، وأخيراً جانباً. ويُعدُ طفل سن الثالثة تقريباً قادراً على فهم أعلى وأسفل وأمام وخلف. وفي الفترة ما بين سن الرابعة وبين سن الخامسة يصبح الطفل قادراً على تمييز اليمين واليسار، وذلك عن طريق بعض أجزاء الجسم كالعينين واليدين والرجلين والأذنين. أما بالنسبة للاتجاهات فقدرة الطفل تزداد في الفترة 6، 12 سنة، وبوجه عام فإن طفل سن الثامنة يكون قادراً على تحديد مكان الكرة أثناء التصويب في كرة القدم.

العمليات المعرفية:

1 ـ الانتباه:

يُنظر إلى الإنتباه لدى الطفل من أكثر من زاوية؛ فمن وجهة نظر بياجيه يمتد التركيز على قدرة الطفل على الانتباه إلى تفاصيل إضافية تجعل الشكل العام أكثر

وضوحاً؛ فالرضيع كان ينتبه إلى علاقة واحدة بارزة في وجه الأم يعرفها بها كالتسريحة أو لون العينين. . . إلخ، هذا هو الشكل التصوري العام لوجه الأم، تتكاثر التفاصيل فينتبه إلى أكثر من تفصيل واحد، عندئذٍ يكوّن الصورة الذهنية لوجه الأم، ويستمر هذا النشاط المعرفي لدى طفل هذه المرحلة لتزداد التفاصيل المدركة من الجسم كله لتصل في المتوسط إلى أربعة تفاصيل في سن الرابعة وثمانية تفاصيل في سن الخامسة، ويُتوقع من طفل السنة السادسة أن يدرك اثني عشر تفصيلاً ـ اختبار رسم الرجل لـ«جود انف» Good - Enough.

إضافة إلى انتباه الطفل إلى عدد أكبر من تفاصيل الجسم، ويتوقع منه أن ينتبه إلى أوجه الشبه وأوجه الاختلاف بين مثيرين أو أكثر، بما سيمكنه في المستقبل من تصنيف المثيرات إلى فئات، واستنباط المفاهيم والقواعد، باعتبارهما نشاطين معرفيين.

إن طفل هذه المرحلة ينتبه إلى الأشياء التي يهتم بها؛ ففي حجرة الصف في إحدى الروضات قد ينظر أحد الأطفال عبر النافذة فيقع نظره على عصفور، ولا ينتبه إلى ما يدور في حجرة الصف، ولو حاولت المعلمة شد انتباهه لما يجري، فإنه بعد دقائق قليلة سيعاود الانتباه إلى العصفور.

وفي دراسة أجراها «أندرسون وليڤين، راقبا فيها أطفالاً من عمر 2 ـ 4 سنوات وهم يشاهدون أحد برامج التلفزيون فوجدا أن القليل من هؤلاء الأطفال يصرفون وقتاً في مشاهدة البرنامج إنما معظمهم سرعان ما ينصرفون عن التلفزيون إلى ألعاب موجودة في الغرفة نفسها، أما الأطفال الأكبر سناً فإنهم يقسمون انتباههم بين الألعاب ومشاهدة ما يجري في التلفزيون.

مما تقدم بالإمكان القول إن طفل هذه المرحلة ينتبه إلى الأشياء التي تهمه أولاً، ويمكنه توزيع انتباهه تارة إلى هذا المثير وتارةً إلى ذاك، وتظل الأحاسيس هي وسيلته لتلقي المثيرات الآتية من البيئة وبالتالي الانتباه إليها لمدة ثانية واحدة قبل أن ينقلها الدماغ إلى مخزن الذاكرة قصيرة المدى؛ وإن مدى انتباه الطفل لايزال محدوداً، فهو لا تلفت انتباهه كل التفاصيل، وعندما تواجهه مشكلة لا ينتبه إلى كل ما يتصل بها؛ لذا فمعلوماته التي سيحصل عليها تظل قاصرة، وتظل عملية الانتباه أولى العمليات المعرفية التي يجربها الطفل تمهيداً للعمليات المعرفة الأكثر تعقيداً، والعملية المعرفية التالية التي ترتبط بعملية الانتباه هي عملية الإدراك.

2 ـ الإدراك:

إن وجهة نظر معالجة المعلومات تهتم بطبيعة المعلومات التي يستطيع الأطفال

استنباطها من المثيرات الآتية من البيئة المحيطة بهم، ولكي يتمكن الطفل من هذا الأداء يقوم بأنشطة عقلية تتالى على النحو التالي:

مثير ـ انتباه ـ إدراك ـ ترميز ـ تخزين ـ استرجاع ـ معالجة ـ حل المشكلة.

وبهذا يكون الإدراك الحسي هو العملية الثانية من سلسلة العمليات المعرفية.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى، فإن علماء النفس المعرفي قد اهتموا بمكانيزمات استخلاص وتنظيم المعلومات؛ فكل خطوة من خطوات معالجة المعلومات قد تتداخل مع سابقتها ولاحقتها، أو أنها تتكون من خطوات فرعية[1].

ويعرّف الإدراك بأنه العملية التي تشير إلى استخلاص وتفسير البيانات التي تصلنا من كلٍّ من البيئة الخارجية والبيئة الداخلية عن طريق الحواس[2].

إن طفل هذه المرحلة العمرية وهو يقوم بالإدراك كعملية عقلية تهدف إلى التعرف على الشيء. لايزال يخضع لمبادىء الجشطلت التي تؤكد على إدراك الشكل أو الكل على أرضية. وهذا الكل (الجشطلت) الذي يدركه الطفل ليس هو الشيء في ذاته أي كما هو في الواقع، إنما أكثر أو أقل من الشيء في الواقع[3].

وإدراكات الطفل تتم وفقاً لمبادىء التجاور والتشابه والإغلاق، وهو يستخدم في العملية الإدراكية الوحدات المعرفية التي أشار إليها بياجيه من أشكال تصورية عامة وصور ذهنية ورموز ومفاهيم؛ وهو قادر على التمثيل العقلي لما يمر به من خبرات مستخدماً في ذلك الوحدات المعرفية التي أشار إليها بياجيه؛ هذا التمثيل العقلي الذي يعرف باسم الترميز.

وللتعرف على قدرات الأطفال على الإدراك بالإمكان استخدام تقنيتي التقليد والمقارنة لرسومات معيَّنة كأن يُعرض على الطفل شكلان متطابقان يطلب منه أن يقلدهما رسماً؛ أو نعرض عليه ثلاثة أشكال: اثنان متطابقان والثالث مختلف، ويطلب منه أن يبيِّن لنا الشكلين المتطابقين من بين الأشكال الثلاثة؛ ولوحظ نتيجة هذه الدراسات ضعف في إدراك الشكل لدى أطفال هذه المرحلة، ولكنهم يستطيعون التفرقة بين الأشكال المتطابقة وغير المتطابقة، ويعزو ڤرنون (Vernon) ضعف الأطفال في تقليد

---

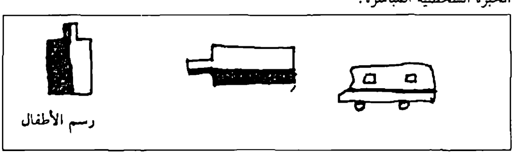
(1) محمد عماد الدين إسماعيل، مرجع سابق، ص 223.

(2) شاكر عبدالحميد سليمان، الطفولة والإبداع، الجزء الأول، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1989، ص 112.

(3) شاكر عبدالحميد سليمان، مرجع سابق.

الشكل إلى قصور في مهارات الطفل الحركية أكثر من كونها قصوراً في قدرته الإدراكية، وبناء عليه لاينصح بتدريب الطفل على الكتابة قبل سن الخمس سنوات.

وقد أجرى بياجيه التجربة التالية[1]: عرض على الأطفال صورة سيارة لها خط أحمر على الجانب الذي يراه الطفل، وعرض عليهم في الوقت نفسه زجاجة موضوعة على جانبها وتحتوي سائلاً أحمر، وبعد أن شاهد الأطفال الرسمين، رفعهما وطلب من الأطفال أن يرسموا ما رأوه، فرسم الأطفال السيارة والخط الأحمر على جانبها بالشكل الصحيح، ورسموا الزجاجة مستقيمة على قاعدتها، والسائل الأحمر على جانب منها عكس كل القوانين الفيزيائية، ويقول «بياجيه» في هذا المجال بأن الطفل يستند في إدراكه إلى خبراته السابقة، وأن ما يراه أو ما نشرحه له ليس له قيمة، إذا لم يترافق مع الخبرة الشخصية المباشرة.



وفي دراسة لالكتند[2] وآخرين (Elkind) وُجد أن الأطفال في عمر أربع إلى خمس سنوات يركزون على أجزاء الشكل. ولا بد أن ننتظر مرحلة النمو التالية وعمر سبع سنوات على وجه التقريب حتى يبدأ الأطفال بإدراك الشكل ككل إضافة إلى إدراك الجزئيات.

3 ـ التذكر:

تتمثل مهارات الذاكرة في تلك العمليات التي تضبط نقل المعلومات من الذاكرة القصيرة المدى إلى الذاكرة طويلة المدى؛ هذه المهارات هي: الترميز، التخزين، الاسترجاع.

إن الطفل الرضيع يُبدي قدرةً على التذكر عندما يتعرف إلى أمه من بين النساء

---

(1) Schwebel M, Raph, Piaget à l'école (traduit de l'américain), New-York, Basic Books, 1973.

(2) Margraet W mattin, Sensation and perception, 2ed Ed, Augn Bacony, Inc, Boston, 1988, P. 461.

الأخريات، أو عند إحضار لعبته من مكانها الذي وضعها فيه بالأمس، فهو قادر على استدعاء الصور الذهنية والأشكال التصورية العامة التي سبق له أن كوّنها ليستخدمها في التعرف إلى الشيء أو إلى الشخص.

في مرحلة ما قبل المدرسة تتطور ذاكرة الطفل؛ ففي السنة الثالثة من العمر يكون الطفل كثير النسيان، وفي نهاية المرحلة يكون أكثر قدرة على التذكر وبالتالي يقل النسيان لديه، فإذا وعدنا الأطفال برحلة صباح الغد، فإن طفل السنة السادسة سيجمع أشياءه التي يحتاج إليها ليأخذها معه أو ربما يحضرها قبل أن ينام ليلة الرحلة.

ويُتوقع من الطفل في هذه المرحلة أن يستخدم مهارتي الاسترجاع والتعرف في مجمل أنشطته اليومية، والطفل قادر على هاتين المهارتين: قامت مجموعة من الباحثين[1] بإخفاء لعبة تحت أحد الأوعية ثم طلبوا من أطفال عمر الثلاث سنوات البحث عن اللعبة، وراقبوا سلوكهم من خلال مرآة نافذة، فلاحظوا أن الطفل ذا الثلاث سنوات يركز على الوعاء الذي يعتقد بأن اللعبة تحته، ثم يزيح الوعاء بعيداً عن الأوعية الأخرى، فيتعرف بسهولة إلى مكان اللعبة؛ وفي دراسة أخرى طُلب من الطفل العثور على آلة تصوير استخدمت بالأمس في تصويره وفقدت داخل البيت، وُجد أن الطفل قادر على استخدام معلوماته السابقة في البحث كأن يتذكر المكان الذي اعتاد أن يرى الآلة فيه، أو اعتاد أن يضع هو فيه تلك الآلة، ووُجد أن الطفل يبحث في آخر مكان رأى فيه آلة التصوير، فإذا التقطنا ثلاث صور للطفل في ثلاثة أمكنة، فإن الطفل يبدأ البحث من المكان الثالث قبل المكانين الثاني والأول مما يشير إلى أن لديه بعض المنطق في طريقة البحث، فهو لا يبحث بطريقة عشوائية.

وفي دراسات أخرى، وُجد أن الطفل في السنة الخامسة من عمره يفشل في استرجاع المعلومات؛ فلو عرض عليه مجموعة من الصور وبعد فترة سئل عن شيء ما موجود في الصور التي رآها سابقاً فإنه لا يستطيع تذكُر ذلك، بسبب أن الاستراتيجيات الأولية للذاكرة تكون محدودة وذات محتوى خاص، وغير ثابتة الاستعمال، ومع النمو تصير أكثر عمومية وثباتاً؛ وأن قدرة الطفل في هذه المرحلة على التذكر والبحث المنهجي عن المعلومات إن وُجدت تكون استثناءً وليست هي القاعدة لأطفال هذه المرحلة، وغالباً ما يركنون إلى الموقف وتوجيهات الكبار لأداء عملية التذكر.

وقد تابع «فيجوتسكي» (Vygotsky) عالم النفس الروسي دور الكبار في تطوير

---

(1) محمد عودة الريماوي، مرجع سابق.

المهارات الأولية لدى الأطفال الصغار؛ فعني بالفجوة ما بين كفاءة الطفل الحالية وما بين كفاءته الكامنة عندما يتعرض للتدريب من قِبَل طرف هو أكفأ منه؛ فكلما تلقى الطفل التدريب المناسب قلت هذه الفجوة، ويرى «ڤيجوتسكي» أن مهارات الذاكرة لدى الأطفال محدودة، وأن هناك فجوة ما بين كفاءة التذكر الحالية عندهم وما بين قدرتهم الكامنة على التذكر. وفي كثير من الأحوال يلاحظ الأطفال أن التدرب لتحسين الذاكرة بالإمكان أن يكون مفيداً وأن النسيان ممكن، لكنهم لا يعرفون ماذا يفعلون. وتظهر قدرتهم على التذكر كلما كان الموقف أسهل وكلما أرشدهم البالغون إلى كيفية التذكر. وعليه، يمكن القول إن أطفال المرحلة يشرعون في استعمال مهارات التذكر بشكل مبسط، هذه المهارات التي ستظهر بشكل واضح ومتطور في مرحلة النمو التالية[1].

مما تقدم بالإمكان القول إن الطفل قادر على التذكر البسيط، دون إبراز مهارات متقدمة في التذكر، وإنه كثير النسيان، مدى ذاكرته قريب، يقدر على البحث عن الأشياء أكثر من استرجاعه للمعلومات، وبالإمكان تدريبه لتجويد قدرته على التذكر.

4 ـ التفكير:

التفكير عملية معرفية مركبة تتضمن الاستدلال أي استخدام المعرفة في استنباط النتائج، والتبصر أي تقييم الأفكار والحلول من حيث الكيف، والاستبصار اي اكتشاف علاقات جديدة بين عناصر الموقف الواقعي أو بين وحدتين أو أكثر من الوحدات المعرفية (الشكل التصوري العام، الصور الذهنية، الرموز... إلخ)[1].

إذا كان التفكير هو هذا فهل يستطيع طفل هذه المرحلة أن يفكر؟

تكلمنا في ما سبق عن خصائص ذهنية الطفل في هذه المرحلة وقلنا إنها تتصف بالأنوية وانعدام وجود السببية الفيزيائية والإحيائية والاصطناعية وانتفاء وجود مفاهيم الاحتفاظ، فبوجود كل هذه الخصائص فإنه يصعب على طفل المرحلة أن يفكر بطريقة علمية سليمة سوى في بعض المواقف والخبرات العملانية.

مفهوم الأحلام:

يجهل الطفل جوانية التفكير ويربط الظاهرات النفسية أو المشاعر الذاتية بمصادر خارجية. وقد درس بياجيه في هذا الشأن قضية الأحلام عند الطفل عن طريق الأسئلة: هل تعرف ما هو الحلم؟ هل ترى أحلاماً أثناء الليل؟ قل لي من أين تأتي الأحلام؟.

---

(1) Vygotsky L.S., Pensée et langage, Paris, éd. sociales, 1984.

هذه الأسئلة تتعلق بمصادر الأحلام. وهناك أسئلة أخرى تتعلق بالمكان الذي يحدث فيه الحلم مثلاً: عندما تحلم، أين يكون الحلم؟، وهذه الأسئلة تدل إذا كان الطفل ينظر إلى الحلم على أنه ظاهرة سيكولوجية داخلية أم خارجية، وهناك أيضاً أسئلة ترتبط بجهاز الحلم: ما هو الشيء الذي نحلم بواسطته؟

توصل بياجيه من خلال أبحاثه إلى تحديد ثلاث مراحل في تطور مفهوم الأحلام عند الطفل. في المرحلة الأولى التي تمتد حتى سن السادسة، يعتقد الطفل بأن الحلم يأتي من الخارج وهو يحدث مثلاً في الغرفة أو في المدرسة، أي إذا تضمن وجود الطفل في المدرسة فهذا يعني بالنسبة له، أن الحلم يجري في المدرسة وليس في رأسه.

وهنا نقدم مثلاً عن طفل في السادسة من العمر:

ـ هل تعرف ما هو الحلم؟ ـ عندما نام ونرى شيئاً ما. من أين يأتي الحلم؟ ـ من السماء ـ هل نقدر أن نراه؟ ـ نعم، عندما نام. هل أستطيع أنا أن أراه إذا كنت هناك؟ ـ كلا. لماذا؟ ـ لأنك لست نائماً. هل أستطيع أن ألمسه؟ ـ كلا. لماذا؟ ـ لأنه أمامك.

في المرحلة الثانية، وهي التي تبدأ في سن السابعة أو الثامنة، يعتقد الطفل بأن الأحلام تأتي من الرأس، من التفكير، من الصوت، ولكن الحلم يكون موجوداً في الغرفة، في السرير وأمامنا.. إلخ، إذاً هو شيء يأتينا من الخارج وليس في داخلنا بحسب اعتقاده. وهنا نقدم هذا المثل المأخوذ عن طفل في سن التاسعة من العمر: ـ من أي تأتي الأحلام؟. ـ عندما نام نشعر بالأحلام. ما هو الحلم؟ ـ هو شيء ما. من أين يأتي؟ ـ يأتي وحده، لا أعرف. ـ أين يجري؟ ـ في الغرفة. أين؟ ـ حيث نام. هل في الغرفة أم في داخلك؟ ـ في الخارج. أين هو الحلم في الخارج أم في داخلك؟ ـ بالقرب مني. ـ أين؟ ـ في غرفتي.

في المرحلة الثالثة، وتبدأ في سن التاسعة وما فوق، يعتقد الطفل بأن الحلم يأتي من التفكير وهو موجود في الرأس أو في العينين، وهذا يعني أن الحلم قد أصبح شيئاً يجري في داخل الشخص ولا يأتي من الخارج كما رأينا في المراحل السابقة، وهذا يدل على انحسار الأنوية ونمو قدرة الطفل على التمييز ما بين الأشياء الداخلية وما بين العالم الخارجي، وهذه إجابة طفل في الحادية عشرة من عمره: نحلم بواسطة الرأس، فالحلم هو في داخل الرأس وليس أمامنا أو في الخارج. في المراحل السابقة يعتقد الطفل بأن الحلم مرتبط بالشيء أو بالشخص الذي يشكّل محتوى الحلم؛ فالحلم المرتبط بشخص صدمته سيارة نابع من ذاك الشخص بالذات ولا علاقة له بالطفل، أي أن الحلم لا

يجري في داخله، وعندما يرى الطفل المدرسة في حلمه، فهو يعتقد بأن الحلم يجري في المدرسة وليس في داخله.

هذا الغموض في تحديد مواقع الأشياء والأحداث يعود إلى عدم قدرة الطفل على التمييز بينه وبين الآخرين وبين العالم الخارجي. تترافق الأنوية إذاً بعدم تكامل حركة الوعي الداخلية عند الطفل؛ أي أنه لا يعي ذاته والأحداث ولا يعي الأسباب الحقيقية للظاهرات الطبيعية والأحداث النفسية، وغالباً ما يعتقد الطفل بالقوى السحرية وبتأثير التفكير والكلمة أو الشيء أو الحركات على تغيير الواقع وتبديله ـ وهكذا يعتقد الكثير من الراشدين ـ؛ ومن الأمثلة أيضاً الحوار التالي بين بياجيه وطفل في الخامسة من العمر:

ـ هل تعتقد بأن القمر يستطيع أن يمشي عندما يريد أم أن هناك شيئاً يدفعه إلى المشي؟ ـ أنا السبب، فالقمر يمشي عندما أمشي وهو يرافقني. . .»[1].

الرسم:

إذا كانت اللغة وسيلة الطفل للتعبير عن أفكاره ومشاعره واللعب وسيلته لتمثيل الدور وإبراز قدراته على التخيل وتفريغ بعض الشحنات النفسية، فإن الرسم نوع من أنواع اللعب وهو أيضاً وسيلة فذة في التعبير عن كل هذا: الأفكار والمشاعر والخيال والذاتية والعلاقات الاجتماعية.

وتعتبر رسوم الأطفال أداة جيدة لفهم نفسية الطفل ومشاعره واتجاهاته ودوافعه وتصوره لنفسه وللآخرين.

ويبدو أن هناك نزعة فطرية لدى الطفل نحو الرسم؛ فالأطفال يمتلكون الحافز للرسم والتشكيل، ويكاد جميع أطفال العالم يرسمون ويشكّلون الأشياء نفسها بالطريقة نفسها وفي العمر نفسه.

وتعتبر محاولات الطفل للإمساك بالقلم والخربشة على الورق في السنة الثالثة من عمره من المؤشرات الدالة على نموه الحركي، وخصوصاً عند بداية نضج العضلات الصغيرة الكائنة في رؤوس الأصابع، وقد وُجد أن الطفل في هذه السن يستطيع أن يرسم خطاً مقفلاً، وفي سن الخامسة يرسم خطوطاً مستقيمة في كل الاتجاهات[2].

---

(1) مرجع سابق Jean Piaget, la représentation du monde chez l'enfant,

(2) Gardener H., Gribouillages et dessins d'enfants, leur signification, Bruxcelles, Hardaga, 1988.

وقد وجد الباحثون في رسوم الأطفال مؤشراً دالاً على مستويات ذكاء هؤلاء الأطفال (جود إنف Good Enough)، حيث اعتبر عدد التفاصيل التي يرسمها الطفل في صورة «الأب» مؤشراً دالاً على مستوى ذكائه، كما وجد البعض الآخر من الباحثين في هذه الرسوم مؤشرات دالة على مدى تكيف الطفل النفسي والاجتماعي.

وفي دراسة عن تطور رسوم الأطفال لشكل الإنسان، تبيَّنَ أن تنظيم العناصر الفنية يتغير بانتظام مع ازدياد سنوات العمر، وأن شكل الإنسان يصبح أكثر انبناء واكتمالاً مع تتالي السنين، كذلك يزداد إتقان رسم أجزاء الجسم مع ازدياد سنوات عمر الطفل وتزداد تفاصيلها، وتصبح دقيقة في النسب كلما ازداد نمو الطفل العقلي.

دلالات رسم شكل الإنسان:

لقد اتضح من خلال العديد من الدراسات النفسية للرسوم أن هناك عناصر لرسم شكل الإنسان ذات دلالة انفعالية، ترتبط بسمات شخصية الطفل، وهو يسقط ما في داخله من مشاعر وأحاسيس وما خبره من ذكريات وأحداث وما يرغبه، حتى أنه بالإمكان القول إن الطفل يسقط مفهومه عن نفسه حينما يقوم برسم الشكل الإنساني، ولعل أهم الدلالات النفسية المرتبطة برسوم الشكل الإنساني هو تلك المتعلقة بالتفاصيل والنسب، فإذا ما ظهر خروج عن المألوف في تناول أي منها، فإن ذلك له دلالة خاصة ـ في الغالب انفعالية ـ ترتبط بالطفل، مثلاً، يرسم الطفل المعلمة في الصف بحجم يفوق حجم كل أطفال الصف. كما أن الطفل إذا رسم صورة طفلين يلعبان لعبة الغُمَّيْضة، أي يلحق طفل طفلاً آخر ليمسكه، نراه يصور اليد التي تمسك أكبر من اليد التي لا تمسك.

ومن خلال العديد من الدراسات التي اهتمت برسم الشخص، بالإمكان أن نعرض في ما يلي لأهم الدلالات الخاصة بكمية التفاصيل:

1 ـ قلة التفاصيل: رسم عدد غير كافٍ من التفاصيل، يدل على نزعة الطفل إلى الانزواء.

2 ـ كثرة التفاصيل: إظهار عدد كبير جداً من التفاصيل يدل على الاهتمام الزائد بالبيئة ككل.

3 ـ عدد قطع الملابس: رسم قطعتين من الملابس غير الشفافة تميز رسوم الأطفال المتوافقين، بينما يميل الأطفال سيِّئو التكيف إلى حذف الملابس من رسم الشخص.

4 ـ رسم تفاصيل غير أساسية: وُجد أن رسم التفاصيل غير الأساسية يعد دليلاً على التوافق.

5 - الأزرار: رسم الأزرار يعكس في العادة ميلاً إلى الاعتمادية وشعوراً بالعجز.

6 - الجيوب: رسم الجيوب يظهر لدى الذكور أكثر من الإناث، ويمكن أن تكون الجيوب مكاناً لإخفاء العدائية أو الحفاظ على الممتلكات الخاصة.

7 - السرة: في سن الرابعة والنصف يرسم الطفل الجذع، ونادراً ما تغيب السرة؛ إذ إن السرة تجذب الطفل باعتبارها جزءاً مضحكاً، وهناك تفسيرات أخرى لرسم السرة، أن الطفل في بداية اكتشافه لجسمه غالباً ما يكتشف سرته، وهي ترتبط بأمور غريبة وسرية. ولهذا، فإنه من الغريب أن بعض الأطفال يعتبرون السرة نوعاً من ثقب المفتاح الخاص بالبطن، ومع استمرار الطفل في النمو يستبدل السرة بصف من الأزرار التي تمد الطفل بحلول ناجحة لمشاكله المتعلقة بالاعتمادية والاستقلال، ويرى البعض أن السرة قد تكون رمزاً للاعتماد على الأم.

8 - حجم الشخص المرسوم: في العادة تدل الرسوم الضخمة لشكل الإنسان على العدوانية والتعويض المبالغ فيه سواءً من خلال الواقع أو الخيال؛ وقد وُجد أن الأطفال سيّئو التوافق يميلون إلى رسم شكل إنساني مبالغ في الكبر. أما رسم شخص ضئيل فيدل على مشاعر النقص، وانخفاض تقدير الذات والخجل والشعور بعدم الأمان والجبن[1].

وفي دراسة لـ«عمر جبرين» بعنوان: «**الخصائص النفسية والتطورية لرسوم الأطفال العرب بين سن الثانية والثامنة**» وجد أن هناك مراحل تطورية لرسوم الأطفال؛ ويهمنا هنا المراحل التطورية في مرحلة الطفولة المبكرة:

1 - مرحلة الخطوط العشوائية (الخربشة Gribouillages). تمتد من سن سنتين إلى أربع سنوات، وتنقسم إلى مرحلتين فرعيتين:

أ - المرحلة الفرعية الأولى: تمتد من سن سنتين إلى حوالى ثلاث سنوات: تكون فيها قدرة الطفل محدودة جداً، وأولى الإشارات المرسومة تكون عشوائية، وتبدو الخطوط إما مستقيمة أو مقوسة نسبياً، كما تبدو أحياناً إهليجية أو دائرية. مع نهاية السنة الثالثة وبدء السنة الرابعة استطاع هؤلاء الأطفال رسم شكل دائري أو رباعي.

---

(1) عادل كمال خضر، رسوم الأطفال لشكل الإنسان ودلالاتها النفسية، مجلة علم النفس، العدد السابع والأربعون، يوليو - أغسطس - سبتمبر، 1998.

ب ـ المرحلة الفرعية الثانية: من سن ثلاث إلى أربع سنوات: في هذه المرحلة يستطيع الطفل أن يقلد ما يعرض عليه من أشكال: الدائرة، المثلث، المربع... إلخ (بشكلها التبولوجي)، ويتماشى مع بدء تشكيل اللغة والحساب لدى الطفل. ويستخدم كثير من الأطفال في هذا الطور الألوان: الأسود، الأخضر، الأزرق.

ويرى الباحثون أن الفوارق في خربشة الأطفال تعكس التغيرات الفيزيولوجية والنفسية عندهم، فإذا ما استمرت الخربشة فيما بعد دل ذلك على وضع تكيفي ونفسي غير سليم.

2 ـ مرحلة التشكيل وتكوين المناظر (الشمس والأشخاص والبيوت والأشجار والحيوانات). تمتد هذه المرحلة من سن خمس سوات إلى ست سنوات تقريباً. في هذه المرحلة يصل الأطفال إلى تكوين ما يشبه الشكل الحيواني، والدائرة والمثلث والمربع، ويعطون مسميات مختلفة للشكل الواحد، ويصيرون أكثر قدرة على التحكم في أصابع اليد، وعلى تحديد ما يريدون رسمه[1].

واعتماداً على نظرية بياجيه، وملخصها أن هناك ثلاثة معالم أساسية لارتقاء العقل الإنساني هي: التمركز حول الذات (الأنوية)، والوعي بالذات، والشعور بالذات. ولما كانت الأنوية هي السمة المميزة لمرحلة ما قبل المدرسة فإن رسوم الطفل في هذه المرحلة تصدر عن هذه الصفة، مثل ظاهرة الشفافية في الرسوم، حيث يرسم الطفل منزلاً والناس جالسين في داخله وكأن جدران المنزل شفافة تظهر ما في داخلها، لأنه يرسم ما يفكر فيه وليس ما يراه. كذلك يفكر أطفال ما قبل المدرسة بوجه واحد من أوجه العلاقة في الوقت الواحد.

أما ارنهايم (Arnheim) فينطلق من مبادىء الجشطلت التي تذهب إلى أن ما يرسمه الطفل ليس فكرة ناتجة عن نموذج بصري فهو يرسم أكثر مما يرى، إنه يرسم بنية لا تقوم على أساس الرؤية ولكن على أساس هذه العملية الداخلية الخاصة بالتصور البصري؛ فالنشاط العقلي الذي يحول التعدد الموجود في الانطباعات الحسية إلى وحدات بصرية مبتكرة داخلياً إلى المعرفة البصرية، والمعرفة البصرية هي نتيجة

---

(1) عمر جبرين، الخصائص النفسية والتطورية لرسوم الأطفال العرب بين 2 ـ 8 سنوات، مجلد دراسات، المجلد الثامن، العدد (2)، 1981، ص ص 23 ـ 52.

للاستيعاب أو التمثيل العقلي للخبرة البصرية من خلال تحويلها إلى تركيب بصري للشكل.

إن رسوم الأطفال تبدأ بخصائص شديدة العمومية. إنهم يرسمون ما يرونه، لكنهم أحياناً يرسمون أقل مما يرونه وأكثر ما يرونه. إن الشخصيات الأولى للطفل لا يقصد بها التمثيل بل العرض حيث إنها تشتمل على الخبرة المثيرة، كأن يجعل شيئاً مرئياً في مكان لم يكن فيه من قبل. إن مزاج الطفل وحالته الانفعالية تحدان من حركة ذراعه ويده وهو يرسم، ويجذب الشكل الذي يشاهده نتيجة حركات يده على الورقة انتباهه فيميل إلى تكراره.

ويؤكد ارنهايم أنه ليست هناك علاقة ثابتة بين عمر الطفل وبين مرحلة الرسم لديه؛ فمثلما يختلف الأطفال في ما يسمى بالعمر العقلي، كذلك تنعكس مرحلة نضجهم العقلي على رسومهم[1].

وتأكيداً لقدرة الأطفال على التعبير عن ردود الفعل نحو ما يمكنهم إدراكه بواسطة الرسم جاءت دراسة ريما الصبان حول «**تأثير الحرب على الأطفال في لبنان من خلال رسومهم**»؛ وتشير الباحثة إلى إشكالية بين علماء النفس وبين علماء الاجتماع حول النظر إلى رسم الأطفال باعتباره وسيلة إسقاطية يمكن بواسطتها قراءة مكونات النفس، أو التعرف على مستوى ذكائه، أم هو إبداع يلزم أن ننظر إلى الطفل باعتباره فناناً بدائياً[2].

وفي دراسة أخرى حول «**تأثير** الحرب اللبنانية على رسوم الأطفال»، تبيَّن أن الأطفال الذين يقطنون أماكن آمنة بعيدة عن مواقع الحرب، استخدموا ألواناً زاهية لرسومهم، بينما استخدم الأطفال الذين يقطنون الأماكن الخطرة الألوان القاتمة مثل الأسود والرمادي والبني في رسومهم.

وتظل رسوم الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة نوعاً من اللعب التلقائي المعبِّر عن النشاط العقلي الذي يستطيع طفل هذه المرحلة أداؤه، والمعبِّر عن أنويته، وعن مشاعره وانفعالاته؛ فطفل هذه المرحلة لا يرسم مثلما يرى في الواقع إنما هو يرسم الواقع كما يتراءى له هو؛ وهنا يظهر إبداع الطفل؛ ورسم هذا الطفل مرهون بعدة

---

(1) شاكر عبدالحميد سليمان، مرجع سابق.

(2) ريما الصبان، تأثير الحرب على الأطفال في لبنان من خلال رسومهم، شؤون اجتماعية، العدد الحادي عشر، السنة الثالثة، 1986، ص ص 61 - 91.

عوامل: بيولوجية ومعرفية ونفسية واجتماعية، ويتطور رسمه من الشخبطة في ما بين السنة الثانية والرابعة من عمره، هذه الشخبطة تأخذ أشكال النشاطات الحركية باستخدام العضلات الكبيرة مع حركات الكتف، حركات متكررة، نسخ دائرة، ربط العلامات بشيء معروف، تنوع أكبر في الخطوط، الإمساك بأداة الرسم بين الأصابع، مدى انتباه أطول يتطور رسمه بعد ذلك إلى المحاولات الأولى للتمثيل والذي يأخذ الأشكال التالية: وتفقد الأشكال الهندسية معناها عندما يتم استبعادها من الكل الذي توجد في سياقه، تحديد مواضع وأحجام الأشياء يتم بشكل ذاتي، لا ترتبط الأشياء المرسومة بعضها ببعض، يصبح الرسم وسيلة للتخاطب مع الذات، تصبح الأشياء المعروفة موضوعة في شكل صور، يمكن نسخ المربع والمثلث وهذا تطور يحدث في عمر أربع إلى سبع سنوات[1].

هذا التطور مرتبط بنمو الطفل الشامل، وسيظل الرسم وسيلة للتواصل ما بين الطفل وما بين الواقع، وسيظل نشاطاً محبباً في هذه المرحلة؛ حتى إذا لم يجد ورقة وقلماً فلن يعدم أن يرسم على الجدران أو على التراب أو في أي مكان آخر.

الخصائص اللغوية:

هذه المرحلة ـ بعد سن الثانية ـ تعتبر من أسرع مراحل النمو اللغوي لدى الطفل، من حيث المستوى التحصيلي والتعبيري والمفاهيمي؛. وللنمو اللغوي قيمة كبيرة في التعبير عن الذات والتوافق الاجتماعي والنمو العقلي.

ينزع التعبير اللغوي في هذه المرحلة نحو الوضوح ودقة التعبير والفهم، ويستطيع الطفل التعبير عن حاجاته وخبراته.

في ما بين سن الثانية والثالثة تزداد مفردات الطفل سريعاً، كما يزداد أيضاً عدد الكلمات التي بإمكانه أن يركب منها جملة مفيدة واضحة، أي أنها تؤدي المعنى. غير أنه في هذه المرحلة ـ من سن الثانية إلى الرابعة ـ لا يستعمل الطفل التراكيب اللغوية الصحيحة إذ إن له تراكيبه الخاصة.

إن الطفل في مثل هذه الحالة إنما يبتدع صيغة للتعبير عن أفكاره؛ بسبب أن الطفل يستخلص قاعدة لغوية من النماذج التي يسمعها، ثم يعدلها بعد ذلك لتأتي أكثر دقة في التعبير.

---

(1) Anzieu et d'autres, Le dessin de l'enfant, Paris, pensée sauvage, 1966, PP. 15-29.

وبالإمكان القول إن التقليد أو المحاكاة تمهد إلى لغة الطفل، إذ تعتبر اللغة أداة يستخدمها الطفل للسيطرة على البيئة التي يعيش فيها وعلى دوافعه الخاصة؛ فبقدر ما يكون الطفل قادراً على التعبير عن رغباته بوضوح تكون فرصته أكبر لإشباع حاجاته؛ ذلك أنه عندما يشعر بأنه يستطيع التعبير عن رغباته، فإنه يستطيع عندئذٍ أن يضبط مشاعره، وبذلك تزداد قدرة الطفل على السيطرة على دوافعه ورغباته[1].

إن الطفل في هذه المرحلة يستطيع أن يعّبر عن مشاعره، وأن يوصل احتياجاته إلى الآخرين، لكنه مع ذلك، لا يستطيع أن يحقق التواصل المطلوب مع الآخرين.

يتأثر النمو اللغوي عند الطفل في هذه المرحلة بالخبرات وتنوعها، وكذلك بنوع المثيرات الاجتماعية؛ إذ يؤثر الكبار بلهجتهم وطريقة نطقهم ومستواهم الثقافي على النمو اللغوي للطفل، كما تؤثر القصص والحكايات تأثيراً كبيراً، خصوصاً عند إشراك الطفل في الموقف؛ إذ تبرز أهمية القصة المحكية في تدريب الطفل على الكلام.

يعتبر اكتساب المهارات اللغوية، ومهارات الاتصال، في غاية الأهمية لتحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل؛ نظراً لأن الطفل المعوق لغوياً لا يتمكن من التفاعل السليم والآخرين، ويسعى إلى الابتعاد عن المجتمع، ويتقوقع في داخل ذاته المغلقة ولا يرغب في الحركة والنشاط، إنما هو يسعى نحو الانفراد بذاته والابتعاد عن الأشخاص، ويترتب على ذلك قصور في جميع مجالات نموه.

ويقول برايتر و انجلمان (Beireter and Englman) في هذا الصدد: «الشواهد تثبت أن النقص في التعليم الحدسي يكون له علاقة ضعيفة بالضعف العقلي والتأخر الدراسي، خاصة إذا ما حدث خلال الأعوام الستة الأولى من حياة الطفل، في حين أن النقص في التعليم اللفظي وخاصة الذي يتم بالانتقال والاكتساب من الكبار إلى صغار الأطفال من خلال عمليات التفاعل اللفظي في ما بينهما، هذا النقص تكون له علاقة إيجابية دالة مرتفعة بالضعف العقلي والتخلف الدراسي العام، إذ إن هذا النوع من التعلم يؤدي إلى مثل هذه الإعاقات...»[2].

ولقد فسر كل من برايتر و انجلمان الحرمان الثقافي كمرادف للحرمان اللغوي والتأخر العقلي والدراسي؛ نظراً لأن اللغة ليست مجرد التمثيل الرمزي للأفكار

---

(1) فيصل عباس، مرجع سابق، ص 32.

(2) سعدية بهادر، ص 235 مرجع سابق.

والأشياء، إنما هي الوسيلة المباشرة للتعبير عن المشاعر والأفكار، ويدخل ضمن ذلك لغة الجسد والإيحاءات وغيرها من وسائل الاتصال؛ ولقد اعتقد بياجيه بأن التفكير يسبق اكتساب اللغة، ولكن بالنمو اللغوي تصبح اللغة الموجه الأول للتكفير. والواقع أن أول اتصال لغوي للطفل يظهر في شكل انفعال وبكاء وصراخ ويُستخدم بهدف التعبير عن المشاعر والرغبات، أما استخدام الكلمات والمفاهيم والرموز للتعبير عن الأشياء والأحداث المختلفة فيتطور في وقت لاحق.

ولقد توصل الباحثان إلى أن تعليم الطفل الحروف الأبجدية، وتدريبه على تحليل المفاهيم، ونطق الألفاظ المختلفة قبل التعرض للخبرات الحياتية المرتبطة بالطفل والتي تحرك من مشاعره وعواطفه وتجعله يفكر، لا تكفي لإكساب الطفل اللغة وتدريبه على المهارات اللغوية وتمكينه من تحقيق النجاح في مستقبل حياته.

المهارات اللغوية:

نذكر أن الطفل قد أنهى عامه الثاني وقد تجمع لديه قاموس لغوي يبلغ حجمه حوالى خمسين كلمة حتى تصل إلى حوالى 2000 كلمة في السنة الخامسة، ويكون قد سيطر على مجمل الأصوات الأساسية (المتحركة والساكنة)، وتوصف جمله بأنها برقية لقصرها، ويغيب عنها الالتزام بالقواعد اللغوية، ولكنها تكفي الطفل الرضيع للتعبير عما يريده أو يشعر به أو يفكر فيه، وقد يظهر قدرة على استخدام أدوات الربط (حروف العطف) ليصل ما بين جملتين.

وبين سن الرابعة وست سنوات تنزع لغة الطفل نحو الكمال، فيستعمل جملة مفيدة تامة، ويسيطر على الأجزاء المتداخلة في اللغة كالضمائر، ويدرك المعاني العامة مثل: في، فوق، على، تحت... إلخ؛ وبهذا يتمكّن من التعبير عن نفسه، ويتصل بغيره من الأفراد بطريقة أكثر مرونة وسرعة من ذي قبل، ويظهر ميلاً قوياً إلى الاستطلاع، فيطرح الكثير من الأسئلة الاستفهامية: لماذا؟ كيف؟ أين؟ من؟.. إلخ، ومن الضروري جداً الإجابة على أسئلته، وعدم التذمر منها، وفي هذا العمر تتضح الفروق الفردية بين الأطفال تبعاً للخبرة والشخصية والقدرة العقلية والبيئة الاقتصادية والاجتماعية والتعليمية فتكون الحصيلة اللغوية للطفل متأثرة بمستوى ذكائه وبالمستوى التعليمي للأسرة[1].

---

(1) علي زيعور و مريم سليم، حقول علم النفس، دار الطليعة، بيروت، 1986، ص 102.

مؤشرات على تطور أداء الطفل اللغوي:

يُتوقع من طفل هذه المرحلة إتقان أكثر لنطق الأصوات اللغوية، وأن تختفي بعض الأخطاء التي كانت موجودة في السنة الثانية من عمره مثل النطق الطفلي لبعض الكلمات، أو إبدال بعض الحروف.

ويُتوقع من الأطفال إتقان استخدام الأساليب اللغوية، ولكن تبين أن الأطفال في العامين الثالث والرابع من العمر لا يستخدمون التراكيب اللغوية الصحيحة إنما يبتكرون لهم تراكيب خاصة. فتسمع منهم تأنيث كلمة أحمر، أحمرة بدلاً من حمراء، أو قلمات بدل أقلام وهكذا، كما أنهم قد يخطئون في صيغة النفي فيعممون استعمال كلمة «لا» للنفي في جميع الحالات فيقول الطفل «بابا لا» ويعني أنه غير موجود... إلخ.

وتُفسر هذه الاستعمالات اللغوية، بأن الطفل يحاول أن يعبِّر عن أفكار لم يسبق له أن انتبه كيف يعبِّر الكبار عنها، وبالتالي فإنه يبتكر استعمالات خاصة به، وعندما يتضح له خطأه بتوجيهٍ من الكبار يعدل عن هذه الصيغ تدريجاً إلى أن تصبح قريبة من التعابير الصحيحة. وهذا ما تذهب إليه النظرية المعرفية في اكتساب اللغة؛ فدور الطفل في هذا الاكتساب ليس مجرد تكرار كما الببغاء لما يسمعه من الكبار، إنما هو يبذل جهداً في ابتكار الصياغات التي يعتقد بأنها تعبِّر عن أفكاره ومشاعره، وعندما يسمعها من الكبار يتلقى منهم تغذية راجعة للخطأ فيقوم بالتعديل المطلوب، وهذا التفسير يختلف عن ذاك المبني على نظرية التعلم الاجتماعي، والتي ترى أن الطفل يتعلم لغته من خلال ملاحظة وتقليد الآخرين؛ فبهذه الطريقة يكتسب الطفل اللبنات الأولى للغته، أما الأشكال اللغوية الأخرى فلا شك أن للطفل دوراً في صنعها.

إن إصرار الأطفال في هذه المرحلة على الابتكار ظاهرة عامة، تعكس بصورة أو بأخرى نزعة الطفل إلى تأكيد ذاته، وإشباع دافع الكفاءة والسيطرة لديه.

وثمة مشكلة تواجه الأطفال وهم يكتسبون لغتهم، ألا وهي استماعهم إلى اللهجات الدارجة غير الملتزمة بقواعد اللغة التي تضبط اللغة الفصحى، وقد يكون هذا الأمر أكثر وضوحاً في اللغة العربية منه في اللغات الأجنبية فيكتسب الطفل لغته الدارجة لا الفصيحة، وهذا عامل من عوامل ضعف الأطفال في امتلاك اللغة الفصحى، التي يشعرون أنها لغة ثانية مختلفة عن لغة الأم، ولكن الأمر هنا أيضاً يتوقف على المستوى التعليمي والثقافي للأم وللأسرة.

الكفاءة اللغوية:

يُقصد بالكفاءة اللغوية قدرة الطفل على إنتاج التراكيب اللغوية واستعمال الأساليب اللغوية المختلفة. وقد ساد في السابق تصور لتعلم اللغة قائم على ترابطات ميكانيكية؛ فالكلمة تكتسب معناها باقترانها بالشيء الذي نعنيه، وصار تصور اللغة كشبكة واسعة من حلقات ترابط لعناصر منفصلة. ويدعم هذه الترابطات ما يصاحبها أحياناً من تعزيز؛ لقد دعم هذا التفسير نظريات التعلم التي تستند إلى السيكولوجية الترابطية سواءً منها التي ركّزت على الاقتران أو تلك التي ركزت على التعزيز.

ويقدم بياجيه تصوراً للإجابة على هذا السؤال منطلقاً من أن الطفل يبدأ في تمثيل العالم ذهنياً عن طريق استخدام الرموز من صور وكلمات والتي تمثّل البيئة؛ وعن طريق اللغة واللعب الإيهامي التي هي إحدى المصادر الرئيسية للرموز يتمثّل الطفل الأفعال والأفكار ويعتقد علماء النفس بأن الأطفال يتعلمون التفكير بمنطقية أكثر كلما سيطروا على اللغة.

وهو يتكلم عن الطفل من السنتين إلى السبع سنوات، ويضيف، أن تفكير الطفل يكون في هذه المرحلة متمركزاً حول ذاته، أي أنه يرى كل شيء من حيث علاقته به شخصياً فلا يستطيع أن يجمع وجهات نظر مختلفة[1]. وتبقى كفاءته في التواصل محدودة نظراً لعدم قدرته على التفكير والاستنتاج. طفل هذه المرحلة لا يكتسب الكلام فقط إنما يكتسب مهارة الكفاءة اللغوية في صياغة التراكيب اللغوية واستعمال الأساليب اللغوية من خلال ما يتعرض له من خبرات لغوية، ثم يصير قادراً على صياغة تراكيب مماثلة في مواقف مختلفة بفعل قدرته على معالجة المعلومات طبقاً لما توفر لديه من وحدات معرفية.

فالطفل يتعلم التراكيب اللغوية والأساليب اللغوية في البدء من خلال الملاحظة والتقليد وهذا ما ذهب إليه بندورا (Bandura) أيضاً، إلاّ أن الطفل لايتوقف عند حد التقليد كما فعل وهو رضيع إنما يصير قادراً على إنتاج تراكيب لغوية جديدة لتلائم المواقف الجديدة، ولكنها في حقيقة أمرها صورة للتركيب الأصلي الذي تعلمه بالتقليد، فلو استمع من والديه إلى جملة: هات القلم، فإن بإمكانه أن يستخدم فعل الأمر «هات» مع أي كلمة أخرى في موقف آخر مثل: هات الملعقة... إلخ.

---

(1) مريم سليم، علم تكوين المعرفة، ص 238، مرجع سابق.

وفي الستينات ظهرت نظرية تشومسكي (Chomsky) لتجيب على السؤال نفسه، وملخصها أن لدى الطفل جهازاً لاكتساب اللغة، وقد جرى تصور هذا الجهاز كصندوق موجود افتراضياً في مكانٍ ما من الجهاز العصبي المركزي، تصله عن طريق الأذن المدخلات اللغوية، لتستنبط منها قواعد وقوانين اللغة بتعبير آخر، وعلى حدّ تعبير تشومسكي: إن اكتساب اللغة يقوم على اكتشاف الطفل لما يمكن أن ندعوه من وجهة نظر صورية، أصول قواعد لغته أو مجموعة القواعد التي تحكمها.

إن وجهة نظر تشومسكي هذه ليست غريبة عن نظرية بياجيه لولا هذه الفطرية التي لجأ إليها العالم. لذا، لا غرابة أن تظهر ثورة جديدة على نظريته يقودها جون مكنمارا (John Macnamara)[1] 1972، الذي ألغى فكرة جهاز اكتساب اللغة ليفترض بدلاً منه أن الأطفال قادرون على تعلم اللغة بالضبط، وذلك لأنهم يمتلكون مهارات أخرى محددة؛ فهم قادرون على فهم أنماط معينة لموقف ينطوي على تفاعل إنساني مباشر وفوري. إن هذه الفكرة التي يطرحها مكنمارا تذكر بالترابطية السابقة وتزيد عليها في تأكيدها لإدراك المعنى، وإدراك ما يفعله الآخرون. إن قدرة الطفل على تفسير المواقف وليس مجرد الارتباط الآلي، هي التي توصله إلى معرفة اللغة، وذلك عن طريق العمليات العقلية الناشطة لاختيار الفروض والاستدلال.

ويعتقد بأن وجهتي نظر «بياجيه» و«باندورا» هما الأقرب إلى الصواب في تفسير اكتساب الطفل لمهارة الكفاءة اللغوية[2].

أما فيجوتسكي فيقول بالنسبة للغة عند الطفل، أن الطفل ينمو في البيئة الاجتماعية ويتأثر بالأشخاص الذين يعيشون معه في المحيط الاجتماعي؛ وقد ركّز على أهمية اكتساب اللغة باعتبارها مظهراً من مظاهر تطور التفكير بالنسبة للطفل وبالذات في مرحلة الطفولة المبكرة؛ فالكلام أو اللغة ناتج عن حاجته الأساسية للاتصال الاجتماعي، وهي تمكن الطفل من المشاركة مع الآخرين وتسهل له أيضاً عملية التفكير الخاصة به. لقد ذكر فيجوتسكي أن التفكير يرتقي عند الطفل من خلال ارتقاء لغته أو كلامه؛ فاللغة هي اندماج بين كلام خارجي يصغي إليه الطفل وبين كلام داخلي يفكر من خلاله؛ فالتفكير يعتمد على اللغة.

---

(1) محمد عودة الريماوي، مرجع سابق، ص 211.

(2) مرغريت دونالسون، عقول الأطفال، ترجمة عادل ياسين، جامعة الكويت، 1989، ص 51.

ومن خلال ملاحظاته العديدة وجد أن الأطفال الصغار يبدأون في سن الثالثة من العمر باسترجاع الحوار الذي يدور بينهم وبين الآخرين بصوت عالٍ وأيضاً أثناء ممارستهم اللعب، الأمر الذي يساعد الطفل على حل مشكلاته فهو يخطط ويوجه نشاطاته بنفسه. ولاحظ أيضاً أن الطفل عندما يكبر، أي يبلغ سن السابعة، فإن قدرته على الكلام مع نفسه تسهم في تطور إمكانياته على التفكير.

فمن وجهة نظر فيجوتسكي أن الأطفال يتعلمون في البداية الكلام وذلك للتواصل مع الآخرين، ثم يتحدثون مع أنفسهم حتى يخططوا ويوجهوا سلوكهم وتفكيرهم نحو الأمور التي تشغلهم في محيطهم الاجتماعي.

وهو يرى أن الطفل يتعلم عن طريق التفاعل الاجتماعي والكبار وهم الذين يقومون بتوجيه وتنظيم وتعليم الطفل حتى يستطيع بعدها إدماج الشيء في ذاته، كما يسلم فيجوتسكي بأهمية النمو الطبيعي بالإضافة إلى ثقافة المجتمع الذي ينمو فيه[1].

الأنوية في اللغة:

درس بياجيه في كتابه «اللغة والتفكير عند الطفل»[2] عن طريق ملاحظاته مظاهر الأنوية في اللغة والتفكير؛ ويذكر أن الكلام الأنوي يتناول تكرار الكلمات والمقاطع الصوتية والمونولوج الفردي والمونولوج الجماعي، بحيث إن الطفل يتكلم إلى نفسه ومع نفسه دون أن يتفاعل لغوياً وفكرياً والآخرين؛ والكلام الاستقطابي يشكل نسبة 35، 38٪ من كلام الطفل. وقد درس بياجيه عدداً من الأطفال تتراوح أعمارهم بين 4 و7 سنوات، فوجد فترات من الصمت يتبعها الضجيج والثرثرة الشاملة دون أن يفهم أحدهم ما يصدر عن الآخر، فالطفل ولو كان مع الآخرين فإنه دائماً أنوي، والحياة الاجتماعية القائمة على تبادل الآراء والأفكار لا تبدأ قبل سن السابعة أو الثامنة بشكل واضح. إن تفكير الطفل يبقى مغلقاً بالأنوية والغموض والذاتية بنسبة 44، 47٪ حتى سن السادسة أو السابعة. ويذكر بياجيه أن نسبة الكلام الأنوي عند طفل في الرابعة (هنز) كانت مرتفعة، وتتوقف هذه النسبة على علاقة الطفل بالآخرين الكبار والصغار.

---

(1) معصومة أحمد إبراهيم، مرجع سابق، ص 145.

(2) Jean Piaget, Le langage et la pensée chez l'enfant, Neuchâtel et Paris, delachaux et Niestlé, 1924.

السن	نسبة الاستقطاب مع الكبار	نسبة الاستقطاب مع الصغار
3 سنوات و3 أشهر	٪71,2	٪56,2
3 سنوات و6 أشهر	٪50,3	٪43,2
4 سنوات و4 أشهر	٪43,5	٪46,0

ـ لغة الأطفال ونسبة الاستقطاب بحسب الشخص الذي يتكلمون معه.

من الملاحظ أن نسبة الأنوية ترتفع بين الطفل والكبار باعتبار أن مستوى التفكير يختلف بين الطفل وبين الراشد، بينما هذا المستوى يتقارب بين الأطفال.

وتبقى نسبة الحوار بين الطفل وبين الآخرين منخفضة، فهي بنسبة 16٪ مع الكبار و23٪ مع الصغار، وهذا حوار بين طفلين: 3 سنوات و4 سنوات:

ـ هذا الإبريق لي (وقد أمسك به)

ـ كلا، أنا بحاجة إليه.

ـ أنا يجب أن أشرب منه.

ـ أعطني الإبريق سأضع فيه ورقة...

إن حوار الأطفال كما يُلاحظ لا يزال بعيداً عن المنطق والاستمرار؛ فالطفل ينتقل من موضوع إلى آخر، دون وجود ترابط بين الأفكار وبين الأشياء، وبعد سن السادسة أو السابعة يصبح الطفل قادراً على المحادثة والتركيز على موضوع معين، وهنا نقدم هذه المحادثة[1]، التي جرت بين فتاة في السابعة وصبي في السادسة.

(المعلمة غائبة):

ـ إنها لا تعرف أنها تأخرت:

ـ أنا أعرف ما بها.

ـ أنا أعرف أين كانت.

ـ كانت مريضة.

ـ كلا ليست مريضة، لأنها ليست هنا.

يذكر بياجيه أن 47٪ من أحاديث الأطفال بين سن الخامسة والسابعة كانت مغلفة بالأنوية، وهذه النسبة تصل إلى 60٪ عند الأطفال الذين تتراوح أعمارهم بين الثالثة

(1) Le langage et la pensée, P. 88.

والخامسة. هذه الأحاديث عبارة عن شبه محادثة أو مونولوج جماعي بحيث يتحدث الطفل مع الآخرين وكأنه يتحدث إلى نفسه دون أن يراعي أو يعي رغبات الآخرين أو أفكارهم؛ فالطفل يرد على الآخر ويتكلم انطلاقاً من مشاعره ومفاهيمه الذاتية؛ فالمناقشة لا تحدث قبل سن السابعة أو الثامنة بحيث يفهم الطفل رأي الآخر ويحاول الرد عليه. والأنوية ترتبط بانعزالية الأنا وباعتقاد الطفل بأن التفاهم قائم بينه وبين الآخرين. إن تفكير الطفل يتأرجح بين التفكير الانعزالي والتوحيدي (Autisme) وبين التفكير المتدامج في المستوى الاجتماعي. ويبدو أن تحرر الطفل من الاستقطاب لا يتم قبل سن السابعة حيث ينتقل إلى المدرسة، ويعتقد الطفل حتى سن السادسة بأن التفكير يرتبط بحركة الفم بأنه لا يمكن أن نفكر إذا لم يُسمع لنا صوت، وكأن الصوت هو الفكر.

وتضع اللغة أمام الطفل إمكانات ذهنية هائلة وتمكُنه من التعبير عن حاجاته ومشاعره وأفكاره عن طريق الرموز، وتساعده على التصور الذهني، ولهذا النمو في مرحلة الطفولة المبكرة ثلاث نتائج هامة:

أولاً : إن اللغة تساعد الطفل على الاتصال بالآخرين؛ وهذا يعني تفاعل الطفل مع المجتمع في فعالياته المختلفة.

ثانياً : التصور الذهني أو التفكير وفهم الرموز والمعاني القائمة في اللغة والكلام.

ثالثاً : الإدراك المسبق للفعل؛ أي قدرة الطفل على تصور الفعل أو تمثيله ذهنياً. مثلاً قد يتصور الطفل أن الكلب سيعضه إذا ضربه أو ألحق به الأذى.

ولكن الطفل يبقى يتحدث إلى نفسه عندما يكون وحيداً، وبصوت عالٍ، وكأن الطفل يتصور حدوث الأفعال، وكأنها تحدث بالفعل كما يتراءى له، وهذا الحديث الذاتي يكوّن $\frac{1}{3}$ اللغة عند الطفل حتى السنة الثالثة أو الرابعة، وبعدها ينحسر تدريجاً حتى سن السابعة؛ وهكذا يواجه التدامج الاجتماعي لذكاء الطفل بعض العقبات في هذه المرحلة بسبب استمرار الأنوية.

العوامل المؤثرة في الحصيلة اللغوية:

يُقصد بالحصيلة اللغوية في هذه المرحلة عدد الكلمات التي يكتسبها الطفل وتصبح جزءاً من مدخراته المعرفية يستطيع أن يستخدمها في عملية التواصل والآخرين استماعاً ومحادثة، وتعبيراً عما يدور في عقله من أفكار وما يحس به من مشاعر.

ومن العوامل المؤثرة في النمو اللغوي: النضج والعمر الزمني؛ إذ يزداد المحصول اللغوي للطفل كلما ازدادت سنوات العمر؛ ويعود الارتباط بين النضج وبين العمر لدى الطفل إلى نضج الجهازين الصوتي والعصبي، وعامل الذكاء حيث أثبتت جميع الدراسات وجود علاقة بين اللغة والذكاء، وعامل الصحة، فكلما كان الطفل سليم الجسد يكون أكثر قدرة على اكتساب اللغة. أما بالنسبة لعامل الجنس، فأغلب الدراسات تؤكد تفوق البنات على البنين لا سيما في السنوات الأولى من العمر؛ وعامل الحالة الاقتصادية الاجتماعية، حيث تؤكد الدراسات وجود ارتباط عال بين غزارة الحصيلة اللغوية والمستوى الثقافي والاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وعامل ثقافة الوالدين فكلما كان الوالدان أكثر ثقافة زاد المحصول اللغوي لأطفالهم، وعامل المحيط الأسري؛ فغياب الأم يعيق نمو الطفل اللغوي، كذلك العلاقات غير الطبيعية في الأسرة، وعامل عدد الأطفال في الأسرة وموقع الطفل فيها؛ فإذا كانت ولادة الأطفال متقاربة فإن هذا يعيق النمو اللغوي للطفل الأول، وعامل التشجيع والتدريب والاختلاط بالآخرين فهو يساعد على اكتساب المهارة اللغوية، وعامل الالتحاق بالحضانة والروضة حيث تنمو خبرات الطفل، وعامل تطور النمو الحركي؛ فالنمو في اللغة يوازي نمو النمط الحركي، وأخيراً عامل الحالة الانفعالية، فنضج الطفل الانفعالي وثبات انفعاليته نسبياً يسهل عملية تعلم الكلام.

ويُتوقع أن يأخذ كلام الطفل في هذه المرحلة بالاكتمال التدريجي، وتزداد مفرداته، وتطول جملته وينطق الكلمات نطقاً صحيحاً، ويلاحظ بزوغ التمييز بين التذكير والتأنيث، وكذلك الجمع وجمع المؤنث السالم وصيغ جمع المذكر السالم.

إن المتتبع لنتائج دراسات الحصيلة اللغوية عند الطفل لا يجد اتفاقاً في النتائج من حيث كم المفردات التي يتقنها الطفل. فبعض الدراسات، يشير إلى متوسط مقداره(2500) كلمة مفردة في نهاية هذه المرحلة، في حين يشير البعض الآخر إلى حوالى أربعة آلاف، والبعض الثالث يزيد قليلاً أو ينقص.

ولا شك في أن الأكثر أهمية من كم المفردات هو ظهور الأساليب اللغوية، وقدرة الطفل على إحداث تركيبات لغوية، وطول الجملة التي يكونها، بتعبير آخر كفاية الطفل اللغوية[1].

---

(1) Olcron P., Langage et dèveloppement mental, Bruxelles, Dessart, 1972.

جملة الطفل:

وضع روجر براون (R. Brown) نظرية في طول جملة الطفل، حيث يقسم هذا التطور إلى خمس مراحل تبعاً لمتوسط عدد مفردات الجملة الواحدة التي ينتجها الطفل:

يكون متوسط طول الجملة في المرحلة الأولى أكثر من كلمة وأقل من كلمتين؛ وابتداء من المرحلة الثانية يكون التزايد بمعدل نصف كلمة لكل مرحلة، ذلك أنه لاحظ أن ما بين نصف وثلاثة أرباع السنة لا بد أن تمر حتى يحدث تغيير في متوسط عدد مفردات الطفل في الجملة الواحدة، بسبب أن الطفل الذي يجتاز المرحلة الثانية سينتظر تسعة أشهر حتى ينتقل إلى المرحلة الثالثة وهكذا، إن الأطفال في المرحلة نفسها يكتسبون قواعد اللغة[1].

المرحلة الأولى: ينتج الطفل قليلاً من الجمل ذات الكلمتين، وفي نهاية المرحلة قد ينتج ثلاث كلمات، وعندما يقترب المتوسط من كلمتين يستطيع بعض الأطفال أن ينتج جملة من أربع كلمات؛ أي أن متوسط الكلمات في جملة الطفل تتراوح بين كلمة وبين أربع كلمات، إلاّ أن معظم الأطفال ميالون إلى إنتاج جملة قصيرة، وهم أيضاً يسبقون ما يستخلصونه من قواعد أثناء استماعهم للغة البالغين لتكوين جمل جديدة؛ أي أن الطفل يستمع إلى نماذج لغوية من البالغين من حوله، لكننا نسمع منه عدداً أكبر بكثير من تلك النماذج مما يدل على أنه لا يقف عند حد التقليد إنما يتعداه إلى الإبتكار والإنتاج الخاص به، ويتم التمييز بين الكلام اليومي الذي يستمع إليه الطفل وهو غالباً ما يكون قليلاً، وبين الكلام الذي يُسمع من الطفل، وهذا النوع الأخير هو الأوسع نطاقاً. وقد تبيّن أن جملة الطفل قد تحتوي على كلمة تلقاها من الوالدين تكون هي المحور، ثم يضيف إليها الطفل من عنده. وتلك الكلمة المحور تقع دائماً في أول الجملة أو ثاني كلمة فيها، في حين أن ما يضيفه قد يأتي في أي موقع من الجملة. ولوحظ أيضاً أن الطفل في هذه المرحلة قادر على ترتيب الجمل نحو فعل وفاعل ومفعول به، أو مبتدأ وفعل ومكان، مما يشير إلى أن نوعاً من التقييد يظهر في جملة الطفل وكأنه أدرك بعض القواعد اللغوية، ولا يضيف من عنده دون قاعدة. هذا من حيث التركيب، أما من حيث الدلالة فإن لغة الطفل قد تحمل الدلالات التالية: الإشارة إلى، التكرار، الوصف، جملة اسمية، جملة فعلية.

---

(1) Oléron P., L'enfant et l'acquisition du langage, PUF, 1976.

المرحلة الثانية: يزداد طول جملة الطفل لتصل إلى أربع أو خمس كلمات بمتوسط كلمتين ونصف؛ ولكن التطور الجديد في هذه المرحلة هو قدرة الطفل على إنتاج أشكال لغوية وذلك بنجاحه في جمع المفرد، استخدام حرفي الجر في وعلى، وأل التعريف، الفعل الماضي والمضارع والأمر، ضمير المتكلم والغائب. ولكن ليس كل الأطفال قادرين على إنتاج أشكال لغوية بالكيفية نفسها.

في المراحل الثالثة والرابعة والخامسة: تظهر الأساليب اللغوية المختلفة للجملة البسيطة، تلك الأساليب الناجمة عن المهارات اللغوية مثل: الاستفهام، النفي، الأمر، التعجب، صلة الوصل، النواسخ، . . ولإنتاج هذه الصيغ لا بد من أن يكتسب الطفل القواعد اللازمة.

في المرحلة الرابعة بالإمكان أن تظهر في جملة الطفل قدرة على التصريف وبعض الأفعال المساعدة؛ ولكن لايزال يوجد ترتيب الكلمات في الجملة خصوصاً في اللغة الأجنبية لم يُنجز بعد.

في المرحلة الخامسة يتقن الطفل التحويل إلى الأساليب اللغوية دونما أخطاء في الترتيب أو التصريف؛ فبسيطرة الطفل على زمام التحويلات اللغوية يكون من السهل عليه التواصل والآخرين؛ ذلك أن التواصل هو الوظيفة الأساسية للغة.

تنمية المهارات اللغوية:

إذا سألنا ما هي الشكوى الحقيقية عند مراهقي اليوم؟

هل هي قسوة الأهل؟ أو الحرمان من الحرية؟ أو ابتعاد الأهل المتمادي؟ أو الالتصاق بالأهل؟.

إن أكثرية المراهقين يبدون تبرمهم من أنهم لم يعودوا قادرين على التفاهم مع الأهل، ولا يستطيعون الكلام عما يدور في نفوسهم. إن المراهقين لا يطلبون حرية أكثر، بقدر ما يطلبون محادثة أكثر وحواراً أوثق.

بماذا يخص هذا طفل 3، 4 سنوات؟. إن ما قلناه عن المراهقة يعنيه تماماً؛ فالتواصل والحوار حاجة حياتية. إن الطفل بحاجة ماسة إلى أن نكلمه ومنذ الساعات الأولى من الحياة، وفي السنتين والعشر سنوات وسن الخمس عشرة ودائماً. والتواصل هو أيضاً حركة، وقد يكون نظرة أو ابتسامة. إنه حكاية نقرأها أو نقصها على الطفل، أو نزهة أو حوار، ولتكن بداية الحوار الإجابة على أسئلة الطفل، إنها الفضول الطفولي

الذي يصعب أن ينضب معينة، وتظهر خصوصاً في سن الثلاث سنوات ونصف، وكلامنا مع الطفل وحديثنا معه يعني أننا نقيم له وزناً.

التحدث والاستماع هما المهارتان اللتان يتواصل بهما الطفل مع الآخرين، يتم بموجبهما نقل أفكار ومشاعر ورغبات وطموحات الطفل إلى البالغين، وكذلك تلقي ما يريده منه الآخرون من أشكال السلوك والعادات والمعتقدات والاتجاهات؛ فالتواصل إذاً أخذ وعطاء وتبادل للأفكار والمشاعر ونقل لثقافة من جيل إلى جيل.

إن فهم الطفل في هذه المرحلة لأساسيات المحادثة الفاعلة والتي تدل على انفكاكه التدريجي عن التمركز حول ذاته، هو بدايات التواصل اللغوي الفاعل. ولا شك في أن هذا الطفل لن يصل إلى اكتساب مهارة التحدث دفعة واحدة، إنما رصد تطور الطفل في هذا الاتجاه.

يغالي البعض في القول بأن الطفل يكتسب مهارة التحدث في حوالى السنة الرابعة من عمره؛ أي أنه يكون قادراً على التعبير عن أفكاره ومشاعره وحاجاته بالكلام. تفيد الدراسات أن الطفل في سن الرابعة قادر على أن ينقل إلى مستمعه بعض المشكلات السهلة بنجاح خصوصاً إذا ما تلقى تغذية راجعة من المستمع مثل: أعد مرة أخرى، لم أستطع فهمك... إلخ مما يجعل الطفل يتخلى نوعاً ما عن تمركزه حول ذاته؛ بمعنى إدراك المستمع غير قادر بالضرورة على فهم ما هو واضح في عقله، فلكلٍّ منهما وجهة نظره، وهذا يؤدي إلى إعادة التعبير عما يريده.

مما يعيق التواصل بين الأطفال وبين الآخرين عدم إتقان الطفل مهارة الاستماع؛ فإن كانت مهارته للاستماع ضعيفة فلن يكون بإمكانه إجراء تواصل ناجح؛ فالمستمع الناجح هو ذاك القادر على الانتباه، المهتم بما يسمع، المركز بصره على بصر المتحدث، القادر على إعطاء تغذية راجعة.

أما فيجوتسكي فإنه يخالف رأي بياجيه بالنسبة للحديث مع الذات، ويعتبر أن هذا النوع من الكلام له صفة اجتماعية، وهو يوجه كلامه إلى ذاته، والذات بالنسبة للطفل في هذا العمر تعتبر مستمعة أوثق صلة وأكثر تفهماً للطفل من أي مستمع آخر. وينتظر الطفل حتى ينمو أكثر ربما بعد الرابعة حتى يتحول المونولوج إلى حوار. هنا تبرز قدرة الطفل على التواصل وإن كانت أقل بكثير مما هي عند البالغين[1].

وفي دراسات تبين أن أطفال هذه المرحلة يعدّلون كلامهم تبعاً للموقف الذي يتم

---

(1) مرجع سابق Vygotsky L.S., Pensée et langage.

فيه التواصل، وأن الأطفال وهم في سن الرابعة يخاطبون البالغين ويكيفون كمية المعلومات التي يعطونها تبعاً لمعلومات المستمع. بهذا تقول هذه الدراسات أن طفل هذه المرحلة قادر على أن يأخذ بعين الاعتبار وجهة نظر الآخر عندما يقدّر ما سيقوله. ويضيف هؤلاء الباحثون أن طفل هذه المرحلة إن فشل في تكييف ما سيقوله تبعاً للموقف، فإن فشله يعود إلى صعوبة المشكلة التي عليه أن يطرحها على الآخر.

اللغة والتفكير:

يجب التميز بين اللغة وبين الفكر؛ فاللغة نسق للاتصالات بالآخرين، بينما الفكر يتكون من مفاهيم وتمثيلات ومعالجة معلومات تتم في الدماغ؛ أما من حيث العلاقة بينهما فهناك أكثر من وجهة:

ترى الأولى أن النمو اللغوي المبكر (مرحلة الرضاعة) مستقل تماماً عن التفكير، ولا يؤثر أحدهما في الآخر إلى أن ينتقل الرضيع إلى الطفولة المبكرة.

ترى الثانية أن النمو اللغوي المبكر مؤشر دال على الكيفية التي يفكر فيها الطفل الرضيع والكيفية التي يرتب بها العالم المحيط به في عقله.

من المؤيدين لوجهة النظر الأولى بياجيه الذي يرى أن النمو المعرفي يبدأ مع الطفل منذ أيامه الأولى وأن اللغة ما هي إلاّ مظهر واحد من المظاهر الدالة عليه، وأن هذا النمو لا يتأثر نسبياً باللغة حتى بدايات مرحلة العمليات المجردة مع نهايات المرحلة الابتدائية.

ويمثّل برونر (Brunner) وجهة النظر الثانية، ويرى أن اللغة هي جزء هام من نسق التمثيل الرمزي لدى الطفل وليس مجرد عرض له؛ فاللغة مصدر رئيسي لأشكال التفكير الرمزي تمييزاً لها عن شكلين آخرين من أشكال التمثيل وهما: الفعل (action)، والصورة (image)؛ ففهم الكلمة يحدث في الوقت نفسه وبالعملية نفسها التي يتم بها فهم المفهوم الذي تشير إليه تلك الكلمة؛ وبمساعدة النمو اللغوي يتمكن من إدراك العلاقة بين الأشياء.

أما وجهة النظر الثالثة فيمثلها فيجوتسكي الذي يرى أن اللغة والفكر يتطوران بشكل منفصل في بداية النمو؛ وفي نهاية مرحلة الرضاعة يبدأ هذان الخطان يتداخلان؛ بحيث يصبح للعمليات الفكرية دور في ما يقوله الطفل، كما تبدأ اللغة بتسهيل التفكير وتعمل على تكامل الأفكار بواسطة الكلام الداخلي (Inner speech) وهو ما تشربه الطفل

من الكلام الاجتماعي والذي من وظائفه الاتصال بالآخرين.

إن وجهة نظر فيجوتسكي تتفق مع وجهة نظر بياجيه في البداية ولكنها لا تذهب معها في أن الطفل لا بد وأن ينتظر حتى نهايات الطفولة وحتى يبدأ النمو اللغوي بالتأثير في النمو المعرفي. كما أن وجهة النظر هذه تتفق في الوقت نفسه مع وجهة نظر برونر ولكن لدى الطفل في نهاية الرضاعة وبداية الطفولة المبكرة.

أما وجهة النظر الرابعة فهي وجهة نظر التعلم الوسيط (Learning mediation) ويمثلها علماء التعلم الشرطي، التعلم الاقتراني، التعلم الاجتماعي، التعلم الإجرائي؛ فهم ينظرون إلى اللغة وفقاً لمعادلة مثير - استجابة؛ أي أن الكلمة استجابة لفظية لمثيرٍ ما وهذه الكلمات تتحول لتصير مثيرات لاستجابات أخرى وهكذا؛ هذا، وإن كان للغة ما يميزها عن الاستجابات الأخرى فهو كونها وسيطاً لفظياً بين المثير والاستجابة.

يتبيّن مما سبق أن مهارات التفكير عند الطفل تظهر مع اكتساب الطفل مهارة الأداء اللغوي، وهذا ما دافع عنه «برونر» و«فيجوتسكي»؛ كما أن النمو اللغوي والنمو المعرفي يمكن أن يكونا مستقلين عن بعضهما في بداية النمو بحسب فيجوتسكي، وأن النمو اللغوي يمكن أن يعتمد على التقدم في النمو المعرفي بحسب «بياجيه».

متطلبات النمو في الطفولة المبكرة:

يتميز الطفل في هذه المرحلة بإمكانات وطاقات واستعدادات تستلزم توفير متطلبات وشروط أساسية لرعايتها وتنميتها نوردها في ما يلي:

أولا - متطلبات النمو الجسدي:

1 - الأطفال في الطفولة المبكرة نشيطون ويستمتعون بالنشاط لأجل النشاط ذاته، ويستطيعون التحكم في أجسامهم. وهذه الخاصية تتطلب من مناهج الروضة والوالدين أن تزودهم بفرص كثيرة متنوعة للحركة والجري والتسلق والقفز، وأن تنظم هذه الأداءات الحركية بتوجيه وضبط.

2 - يحتاج الطفل بسبب تفجر النشاط عنده ونزعته إلى العنف أحياناً، إلى تنظيم فترات من الراحة من وقت لآخر، والمنهج لذلك ينبغي أن يتضمن جدولاً بالأنشطة الهادئة بعد الأنشطة العنيفة وتوجيهاً لنشاط الأطفال كي لا تتحول الاستثارة المصاحبة للنشاط الحركي إلى توتر وصخب وشغف.

3 - لما كانت العضلات الكبيرة عند أطفال الروضة أكثر نضجاً من تلك العضلات التي

تمكنهم من التحكم الدقيق في الأصابع واليدين، لذلك يجب تأمين أدوات كبيرة للنشاط والأداء كالفرشاة وأصابع التلوين وأدوات اللعب ذات الحجم الكبير.

4 - يجد الأطفال في هذه السن صعوبة كبيرة في تركيز أبصارهم على الأشياء الصغيرة؛ ولهذا، فإن التناسق بين حركة اليد والعين ربما يكون ناقصاً. وهذا هو السبب الذي يجعلنا نطبع كتب الأطفال بحروف ورسوم وخطوط كبيرة الحجم، وأن نقلل قدر الإمكان من تلك الأنشطة التي تعتمد على النظر إلى الأشياء الصغيرة.

5 - بالرغم من أن جسم الطفل في هذه المرحلة يتصف بالمرونة وسهولة التكيف واستعادة الحيوية والتوازن، إلاّ أن العظام التي تحمي الدماغ لا تزال لينة. يتطلب ذلك وقاية للأطفال من الألعاب التي تنطوي على مخاطر يترتب عليها إصابات للدماغ، وملاحظة الأطفال بعناية، وتبصيرهم بذلك.

6 - تبدي الفتيات تفوقاً على الفتيان في كثير من جوانب النمو، وخصوصاً في المهارات الحركية الدقيقة. لذا، يمكن تجنب الأنشطة التنافسية أو المقارنات بينهم على أساس المهارات.

7 - إن استخدام اليدين ينضج لدى معظم الأطفال في هذه المرحلة، وأن 90٪ منهم يستخدم اليد اليمنى، وليس من الحكمة أن نحاول الضغط على الطفل الذي يستخدم اليد اليسرى كي يستخدم يده اليمنى. فليس ذلك بأمر مهم. إن محاولة إقناع مثل هؤلاء الأطفال كي يتحولوا من استخدام اليد اليسرى إلى اليمنى، قد تجعلهم يشعرون بالغرابة والذنب والعصبية والتوتر، بل وربما يتسبب عن ذلك كثير من مشكلات التوافق كاللجلجة في الكلام أو التبول اللاإرادي.

متطلبات النمو الاجتماعي:

1 - يميل معظم أطفال مرحلة الطفولة المبكرة إلى تكوين صداقات مع أقرانهم كثيراً ما تكون محدودة بأفضل صديق أو صديقين، إلاّ أنها قد تتغير بسرعة؛ فأطفال ما قبل المدرسة يبدون مرونة اجتماعية في التفاعل مع أقرانهم، كما يبدون رغبة وقدرة على اللعب مع معظم هؤلاء الأطفال؛ وبالرغم من أن الأطفال يميلون إلى اختيار أفضل أصدقائهم من الجنس نفسه، إلاّ أن كثيراً من الصداقات بين البنين والبنات تنمو في هذه المرحلة. وإزاء هذه الخاصية النمائية، من الضروري أن تزخر حياة الطفل بالأنشطة التي تساعد على تنمية المهارات الاجتماعية وروح المشاركة لدى الأطفال.

2 ـ تميل جماعات اللعب في هذه المرحلة إلى أن تكون جماعات صغيرة وغير منظمة في الغالب، فهي جماعات عرضة للتغير السريع. ولهذا، إذا انتقل الأطفال باستمرار من نشاط إلى آخر، فإن هذا يعتبر سلوكاً عادياً في هذه المرحلة العمرية، ولا يستدعي قلقاً من جانب المعلمين، وإن كان يتطلب بعض الضبط منهم حتى لا تأخذ عملية التنقل المستمر من نشاط إلى آخر طابع عدم الاستقرار، وحتى يتمكن الأطفال من النمو في النشاط الذي سيفضلونه بدرجة أكبر.

3 ـ كثيراً ما تحدث مشاحنات بين الأطفال لكنها لا تدوم طويلاً وسرعان ما تتلاشى بالنسيان. يتطلب ذلك تهيئة «بيئة مفتوحة» للنشاط والتفاعل يتوفر فيها أنشطة وأدوات مختلفة حيث تتعدد الأدوار ويسهل الانتقال من نشاط لآخر.

4 ـ يستمتع الأطفال باللعب التمثيلي وينبع معظم ما يبتدعونه من خبراتهم الخاصة. وبالإمكان الإفادة من هذه الخاصية في تنمية الإبداع عن طرق «التدريب على التخيل»، وفي التخفيف من التوتر، وفي تعلم الأدوار الاجتماعية، وكذلك في اكتساب بعض الخبرات.

5 ـ يبدأ الوعي بالدور الجنسي في هذه المرحلة، حيث يبدي الأطفال من الجنسين (بنين، بنات) فهماً وتفصيلاً لأنماط السلوك الملائمة لجنس الطفل وفقاً للتوقعات السائدة في المجتمع من كلٍ من الجنسين. ومن الضروري أن تتوافر أنشطة وخبرات وأدوات تساعد على تحقيق ما يعرف بـ«التنميط الجنسي» وما يتطلبه من تعلم للدور الجنسي ومن إثابة لأنماط السلوك الملائمة لجنس الطفل سواء كان صبياً أو بنتاً.

متطلبات النمو الانفعالي:

1 ـ يميل أطفال هذه السن إلى التعبير عن انفعالاتهم بحرية وصراحة، وكثيراً ما يأتون بثورات غضب كردود فعل لبعض المواقف الضاغطة. لذا، من المفيد أن نفسح لهم المجال للتعبير عن مشاعرهم بحرية وحتى يستطيعوا التعرف على انفعالاتهم ومواجهتها. ويقترح البعض أنه حينما نشجع الأطفال على تحليل سلوكهم عن طريق المناقشة والحوار، فمن المحتمل أن يكتسبوا وعياً بأسباب مشاعرهم، هذا الوعي بدوره قد يساعدهم على تعلم تقبُّل مشاعرهم والتحكم فيها.

2 ـ كثيراً ما تشيع في هذه السن مشاعر الغيرة بين الأطفال، بقدر ما ينزعون إلى

الحصول على عطف الكبار واستحسانهم. ويتطلب ذلك من الكبار الانتباه إلى الطفل والاهتمام به وامتداحه.

3 ـ ومن حاجات الطفل الحاجة إلى الوسائط الثقافية والألعاب وذلك لشغل مآزمه العاطفية والوجودية؛ فللنمو في مختلف مراحله تحديات تطرح على الطفل، كما أن مكانته وأدواره وتفاعلاته في المؤسسات الأولية تولد لديه مآزم وجودية. والطفل المعافى ينهض بتلقائية لمجابهة تحدياته والتغلب عليها ولشغل مآزمه وتصفيتها وهو يفعل ذلك بشكل يكاد يكون لا واعياً. وهو يتوسل إلى ذلك أيضاً بتجسيد هذه المآزم في أشخاص (من الحيوان والبشر) ويخرجون منها ظافرين. من هنا ولع الطفل بتكرار اللعبة نفسها أو قراءة القصة نفسها أو الطلب إلى الكبار روايتها عدة مرات أو مشاهدة المسلسل نفسه، أو سماع الشريط المسجل عدداً لا متناهياً من المرات. إنه بذلك يصفي تدريجاً مآزمه من خلال شغلها نفسياً. ومن خلال اللعب على حرية التحرك بين الواقع والخيال والحقيقة والوهم يستعيد توازنه ويحقق عافيته النفسية التي تفتح أمامه آفاق النمو السليم، ومجابهة الحياة المستقبلية بثقة.

4 ـ ومن حاجات الطفل الحاجة الجمالية والحاجة الترويحية؛ فالحس الجمالي لا يحتاج عند الطفل إلى من ينميه، بل إنه يحتاج إلى من يقدم له فرص الإشباع كي يتفتح من خلال الشكل واللون والنغم. وتلعب الجماليات دوراً أصيلاً في عملية الانتماء الثقافي وبناء الهوية الوطنية.

5 ـ والطفل بحاجة أيضاً إلى معايير وقوانين تنظم نزواته وتقنن رغباته؛ فذلك مدعاة إلى حمايته من القلق الذاتي، وبه تتحدد الذات: من خلال نظام المسموح والمحرم، الذي يحكم العلاقات الاجتماعية.

6 ـ الحاجة إلى الانتماء: إذا كان المجتمع يريد تنميط الطفل ثقافياً وصولاً إلى اكتسابه الشخصية المنوالية، فالطفل بدوره يريد بناء هوية شخصية تكفل الانتماء الاجتماعي، وتعرفه على ذاته من خلال الاعتراف العاطفي والاجتماعي بهذه الذات. وتتم هذه العملية من خلال سلسلة تماهيات يقوم بها الطفل بالأشخاص المرجعيين الذين يشكلون المثل الأعلى والقدوة بالنسبة له، التي تبدأ بالوالدين وأفراد الأسرة، وتتوسع لتشمل المعلمين والأتراب والأبطال والنجوم الاجتماعية والأشخاص المرجعيين، حيث يبني الطفل هويته الذاتية ومنها يعبر لبناء الهوية

الاجتماعية بمعناها الواسع. ولذلك، فإن قيمة الوسائط الثقافية تتوقف إلى حد بعيد على مقدار نجاحها في تقديم النماذج الجيدة (من شخصيات وأبطال وأدوار) التي بإمكان الطفل أن يتماهى بها ويبني هويته انطلاقاً منها. وإذا لم تحرص هذه الوسائط على جودة الانتقاء ومتانة المثل وملاءمتها لاحتياجات الطفل في كل مرحلة، فهو سيلتقط بعفوية المناخ، وقد يتحول إلى البدائل الثقافية المتسربة في الإعلام الجماهيري، ينهل منها.

مطالب النمو العقلي:

1 ـ الحاجة إلى المعرفة: لا يحتاج الطفل إلى من يستثير رغبته المعرفية؛ فالإثارة والبحث عنها على شكل معرفة تنتظم تدريجاً وهي من خصائص الكائن العضوي الفطرية.

تتضح الحاجة المعرفية بمقدار تجاوب المجتمع وتقديم المثيرات المناسبة للطفل. الطفل يريد أن يعرف كي يكبر ويسيطر على عالمه ويحسن التعامل معه. لذلك هي، لا ترتبط بكمية المعلومات فقط بل تتجاوزها إلى الممارسة لاكتساب المهارات. والطفل على هذا الصعيد منخرط في ورشة تدريب دائم على أدواره المستقبلية؛ حتى إن لعبه ليس عبثاً كما يُظن في كثير من الأحيان بل إنه نوع من المران وتنمية المهارات.

والفضول المعرفي أصيل لدى الطفل، وإذا وُوجِه بالصدّ فذلك بسبب عدم فعالية الوسائط والمؤسسات وما تقدمه كجواب، وما تمنحه من إجابات على تساؤلات الطفل ورغباته المعرفية. ومن المعلوم أن غنى أو فقر المحيط الأسري والاجتماعي بالمثيرات الثقافية منذ السنوات الأولى من عمر الطفل يلعب دوراً حاسماً ويشكل المدخل الأكيد للنجاح المدرسي والفكري والعلمي اللاحق.

2 ـ يبدي الطفل في هذه المرحلة مهارة كبيرة في التعلم اللغوي، ويميل معظم الأطفال إلى الكلام وخصوصاً وسط جماعات من الأقران. وينبغي لذلك تهيئة الفرص الملائمة والطبيعية للكلام والتحدث وتدريبهم على الإصغاء الجيد، وتوفير الأنشطة والخبرات مما يساعد الأطفال الأقل ثقة في أنفسهم على التعبير الكلامي.

3 ـ الخيال والإبداع من أبرز خصائص النشاط العقلي في هذه المرحلة، وهو ما ينبغي تنميته في أنشطة اللعب ورواية القصص والرسم والإيقاع. وإذا كان بعض الأطفال

يبدون نزعة إلى التخيل الزائد بحيث يخلطون ما بين الواقع وما بين الخيال وما قد يترتب على ذلك من مشكلات للتوافق، فإنه ينبغي تهيئة بعض المواقف التي يطلب فيها وصف ما يحدث بالفعل؛ فمن الأهمية بمكان في هذه المرحلة تعلم الأطفال التمييز بين الحقيقة والخيال، وكيف يتعايش الواقع مع الخيال وبحيث لا يحدث انطفاء جذوة الخيال عندهم في هذه المرحلة؛ فالخيال من أعظم مصادر الطفولة التي تتأتى خصوصاً في سنوات الطفولة المبكرة كمرحلة مؤاتية للتنمية العقلية ولإطلاق ملكة الإبداع وصقلها.

الفصل السادس

الطفولة الوسطى والمتأخرة
من سن 6 إلى 11، 12 سنة

يقسم بعض الباحثين هذه المرحلة إلى اثنتين إحداهما تنتهي في سن الثامنة، والأخرى تنتهي في سن الثانية عشرة.

وبانتقال الطفل إلى سن السادسة وحتى سن الثانية عشرة يدخل في مرحلة الطفولة المتأخرة؛ ويطلق على هذه المرحلة أحياناً مرحلة الطفولة الهادئة كعلامة على اختفاء مظاهر الضجيج والصخب والعناد الشائعة في المرحلة السابقة؛ فببداية السنة السادسة يدخل الطفل المدرسة، ويتغير أسلوب حياته فيميل إلى الاستقرار الانفعالي والضبط، ويسير النمو في هذه المرحلة مع التطور في جوانب متعددة من النشاطات الحسية، والحركية والمعرفية، والاجتماعية والأخلاقية، ويعتقد كوهلبرج (Kohlberg) - وهو أحد العلماء البارزين في دراسة الارتقاء في الجانب الأخلاقي - أن جوانب الوداعة والتهذيب في السلوك التي تميّز هذه السن تأتي مصاحبة أو ناتجة من إنبثاق مبدأ أخلاقي جديد في حياة الطفل مؤداه أن لكل شيء مقابلاً: التصرف الأحمق يؤدي إلى العقاب، والتصرف المهذب يتلوه شيء طيب ومناسب.

وتلعب جماعات الأصدقاء واللعب في هذا السن دوراً مهماً من حيث تطبيع الطفل على كثير من العادات الاجتماعية. وتثور بين الطفل وبين الأبوين أحياناً بعض الصراعات والخلافات بسبب الولاء للأقران وما يفرضه هذا الولاء أحياناً من متطلبات تتعارض مع الوالدين. وتتصاعد أهمية الولاء لجماعات الأصدقاء كلما تقدم الطفل في العمر حتى يصل إلى حده الأقصى في مرحلة المراهقة[1]

---

(1) Guilford, J.P. Creativity (Presendential adress). In Sparnes and H. Harding (Eds), A source book of Creative thinking. New York: Serifner, 1962.

ويصف علماء النفس خصائص التطور في هذه المرحلة بما يلي:

1 ـ تعلم المهارات الجسمية الضرورية لممارسة الألعاب العادية.

2 ـ تعلم المهارات الأساسية التي تساعد على القراءة والكتابة والعد وإجراء العمليات الرياضية.

3 ـ تطور في المفاهيم الرئيسية التي تساعد على ممارسة النشاطات العادية.

4 ـ تطور في المفاهيم عن الذات باعتبارها كائناً ينمو ويتطور.

5 ـ النمو في الجانب الأخلاقي، ومعرفة الحكم على الأشياء والأفعال من حيث الصواب والخطأ من وجهة نظر القيم والأخلاق السائدة.

6 ـ تعلم التوافق والأقران وتقبُّلهم.

7 ـ وضوح الدور فيقوم الطفل الذكر بأداء الدور الذكوري والبنت بالدور الأنثوي بطريقة واضحة.

8 ـ يتمكن الطفل من تحقيق الاستقلال الذاتي.

وبانتهاء هذه المرحلة، يكون الطفل قد استقر بشكل ثابت نسبياً على كثير من الخصائص الشخصية والآراء. ولهذا، يعتقد علماء النفس بأنه بالإمكان التنبؤ بخصائص شخصية الطفل المستقبلية من خلال ملاحظته في ما بين سن العاشرة والثانية عشرة. ويظهر هذا في دراسة قامت بتتبع عدد من الأطفال ابتداءً من السنة السادسة حتى المراهقة، فتبيَّن وجود ارتباط قوي ما بين خاصيتين: هما الميل إلى الانسحاب والسلبية، وسرعة الاستثارة والغضب. بقولٍ آخر إنه من الممكن ـ بملاحظة الأطفال في المراحل المتوسطة ـ التنبؤ بسلوكهم في المراهقة من حيث مدى الانسحاب أو العدوانية والغضب، على أساس أن هذه الخصائص تستمر معهم في مراحل التطور التالية.

توازي الشريحة العمرية من سن 6 إلى 12 سنة بالنسبة للمحللين النفسيين «فترة الكمون» . تتميَّز هذه المرحلة بتراجع المرحلة الأوديبية؛ إذ إن حل هذا الصراع سيمكن الطفل من بلورة هويته الجنسية وكذلك بناء جهازه النفسي وخصوصاً «الأنا الأعلى»، أي الممنوعات. من هنا تكلمنا آنفاً عن انبثاق المبدأ الأخلاقي أو الحس الأخلاقي. في السابق كان الطفل منجذباً نحو أحد الوالدين الذي يختلف عنه في الجنس، ولكنه كان يشعر بالذنب وبالعدوانية نحو أحد الوالدين الذي من جنسه ويعتبره منافساً له؛ فالقوة

الغريزية التي كانت متمركزة حول هذا الصراع قد تحررت الآن، وبالإمكان أن تستخدم للوصول إلى أهداف أخرى، وخصوصاً التعلم المدرسي (القراءة، الكتابة، العد، . . .) خصوصاً أن علماء النفس قد أكدوا أن الاضطرابات الانفعالية ـ وخاصة اضطرابات تحقيق الهوية ـ واضطرابات التعلم غير منفصلة بتاتاً.

1 ـ خصائص النمو العامة:

بعد السنة الخامسة، كل سنة تمر تحمل إلى الطفل الكثير من النضج غير المرئي عكس ما كان يحصل في المراحل السابقة. ويكاد لا يلاحظ تطور الطفل هذا سواءً كان في البيت وفي المدرسة.

تتسم هذه السن بالهدوء، ويعمل الطفل على تنظيم ما تعلمه سابقاً؛ هذا، ولا تزال الأم تلعب الدور الأساسي في حياة الطفل.

وهو الآن يعرف مكان ألعابه وثيابه، ويعرف المحلات المحيط ببيته، كما أنه يتقبل تماماً مجتمع المدرسة، وهو يحاول أن يكون في علاقة مباشرة بالواقع؛ لذلك، فإنه لم يعد يستمتع بقصص الجنايات أو الروايات الغريبة. ويظهر لديه حب التملك وهو يعتبر كل ما يعجبه ملكاً له ولكن من دون استخدام العدوانية. وهو سن «اللماذا؟» «كيف يمشي هذا الشيء؟» «لماذا نستخدم هذا؟» بالرغم من أنه يعطي الطفل المحيطين به انطباعاً بالاستقرار والحكمة؛ وهو يستخدم الأشياء المحيطة به أو أنه قد يطلب مساعدة المحيطين به من أجل ذلك. وهو سيكون جد فخور إذا أوكلنا إليه مهمة معيَّنة. أما اللعب في إطار مجموعة فهي مؤلفة على الأرجح من ثلاثة أطفال، ولا تزال أهدافه فردية وذاتية من خلال اللعب مع الآخرين.

وهو يمتلك الآن حوالى ألفي كلمة يستطيع أن يتلفظ بها بصورة صحيحة، وهو يستطيع رواية قصة بالرغم من الإحيائية التي لا تزال تسيطر على تفكيره. وعندما يخاف فهو يخاف من أشياء محددة وخلال فترة قصيرة. وعندما تعترض نومه الكوابيس فهي تتناول الحيوانات.

في بداية السنة السابعة يتغير سلوك الطفل جذرياً، وتسقط أسنان الحليب وتظهر الأسنان الدائمة. وهو هنا في حالة نمو وتطور تامين؛ من أجل هذا نجده صعباً، وتظهر لديه ميول متناقضة؛ فهو يعبِّر عن رغبات وأفكار متناقضة في الوقت نفسه؛ فهو فريسة التناقضات فهو قد يظهر حناناً كبيراً تجاه أمه وفي اللحظة نفسها يظهر بعض القسوة

تجاهها، وتلعب المعلمة دور الأم الثانية، فهي التي تشعره بالأمان في عالم يختلف عن المنزل.

مع بداية السنة الثامنة يسكن الطفل هدوء طالما تمناه الأهل، فقد اختزن الطفل العديد من التجارب التي يقارنها ببعضها وهو ينظر إلى العالم نظرة جديدة. وهو هنا كثير الأحلام ويرفض أن نمنعه من ذلك. وقد أصبح كثير التفكير بعد ان كان صاخباً، ويتراجع التمركز حول الذات بعض الشيء تاركاً المجال للانفتاح على الآخرين. وهو يرى أمه بطريقة مختلفة ويعرف أنها ليست له وحده. ويمكن اعتبار هذه السنة بأنها عمر العقل والعقلانية. ويكتسب الكبار المحيطون بالطفل أهمية بالنسبة له مثل المعلمة، العم، الخال، الخالة... إلخ، وهو يستخدم كلمة «نحن» ويقدم بعض الخدمات في المنزل، وقد يحدث أن يظهر المعارضة وعدم الطاعة دون أن يتميز ذلك بغضب السنوات السابقة، ولكنه ينسحب وينطوي على نفسه ثم يخرج الطفل من انطوائه ومن حالة المتفرج إلى مشاركة الآخرين الحياة والنشاطات.

ويستيقظ الحالم ويُحدث الكثير من الضجيج والحركة، ويتغير جسده بصورة كبيرة: وتبدأ الفروق بين الجنسين من حيث الشكل. الصفات الأساسية لطفل الثامنة بالإمكان أن تتخلص: التفهم، قلة الترتيب، العفوية، وقدرات جديدة لتفهم الآخرين.

في سن التاسعة تحدث تغييرات كبيرة قد لا يلاحظها المحيطون بالطفل، هذه السن هيَ الخط الفاصل بين الطفولة وبين المراهقة المبكرة. لا يزال الطفل بحاجة إلى الحركة والنشاط ولكنها حركة في خدمة أهداف محددة. وهو بحاجة إلى الحركة لحاجته إلى استهلاك الطاقة التي يختزنها. والطفل في هذه السن بحاجة إلى استباق الأمور، والتنظيم والتفكير قبل البدء بالعمل. والدوافع الشخصية هي محرِّك الطفل الأساسي. ولا يزال الطفل يُظهر بعض خجل الأطفال الصغار، وانفعالاتهم وتغير مزاجهم، ولكن شخصيته الأساسية قد أصبحت كاملة التكوين؛ فعواطفه ثابتة، وكذلك إحساسه بالعدالة، وهو يمتنع عن الكذب من أجل تغطية خطأ ارتكبه، ويتكوَّن لديه نوع من الحس الأخلاقي الداخلي، ويرتبط بوالده، ويشعر بالأخوة نحو رفاق صفه. في هذا العمر يفضل الطفل القيام برحلة مع الرفاق على نزهة عائلية. جهود طفل التسع سنوات لا تتوقف، وهو يتمتع بحيوية طفل الثماني سنوات، ولكن هنا النشاط موجَّه نحو أهداف محددة؛ وما يميِّز هذا العمر هو بعض مظاهر الاحتقار للجنس الآخر، ويشكل هذا الوجه أحد معايير نمو الطفل.

الانتقال من سن التاسعة إلى سن العاشرة من العمر يحدث بشكل تدريجي ومتصل في الوقت نفسه، والخطوة الكبيرة للانتقال إلى المراهقة المبكرة تبدو غير واضحة بالنسبة للمحيطين بالطفل؛ هنا الطفل صادق ومتعلق بأسرته، ويحاول حماية الأطفال الأصغر سناً، تهتم الفتيات بالصغار، وما يلاحظ هو انعدام الانسجام بين الجنسين؛ فهناك صداقات متينة بين الفتيات وبينهن فقط؛ ولكن الفتيان يبقون رفاقاً فقط مع زملائهم في الصف أو عند اللعب. في هذا العمر يحب الأطفال أن يتعلموا أشياء جديدة بصورة دائمة؛ ذلك أن الذاكرة قد اكتسبت إمكانات كبيرة ويشعر الأطفال بشوق شديد إلى المعرفة. ويصبح الطفل أكثر واقعية من ذي قبل، فهو مسرور بالحياة، ويتكيف بشكل جيد، كما أنه يتوجه إلى نفسه بالنقد الذاتي.

طفل سن الحادية عشرة مختلف فهو يتميز بفضول قوي، يتكلم دون توقف، وهو كثير الحركة، كما أن حياته العاطفية زاخرة بالانفعالات، تظهر عنده نوبات غضب وكذلك لحظات حنان كبير. هو متقلب المزاج، يحاول أن يستكشف المحيط، ويشارك في النشاط غير النظامي (اللاصفي)، يستمتع بقضاء أيام عند رفاقه، ويقدّر كل ما هو جديد، كل ما يساهم في تنميته واستقلاله، ولكنه سريع الانفعال، متقلب المزاج، يضحك بدون أسباب معينة، كثير الانتقاد لمن حوله.

بعد سن الحادية عشرة المتصفة بالاضطراب، تشعر الأمهات بالراحة أمام طفل الثانية عشرة من العمر، فقد تخلص الطفل من التمركز حول الذات، واكتسب مفاهيم تتعلق بالواقع، وهو يأخذ في الحسبان أنه قد كبر، وتهمه آراء الآخرين، ويلجأ إلى الآخرين، كما أنه يتصف بروح النكتة. رغبته في التعلم كبيرة جداً، وفضوله لا يُحَدّ. هو في عمر تكوين شخصيته، وهو واثق من نفسه، وواقعي؛ ويشعر بالإمكانات الكامنة فيه. وهو يتخيل كيف سيكون في المستقبل.

ومن المهم أن نذكر بالنسبة للنمو الجسمي دور التغذية؛ ، ذلك أن تغذية طفل المدرسة تعني التعرف على متطلبات الأطفال من التغذية بالقدر الذي يستوفي احتياجاتهم منها في السن المدرسي أما التغذية المدرسية للأطفال فتعيُّن المدرسة في مساندة متطلبات تغذية الأطفال الذين في عمر السن المدرسي، بما للتغذية من تأثير على التحصيل المدرسي والأداء الدراسي للطفل.

إن تأثير التغذية على مرحلة الطفولة يرجع إلى كونها العامل الأساسي والمحدد لتطوير النمو الطبيعي للطفل ووقايته من المرض من خلال تقوية جهازه المناعي، كما أن

اختلالها ينعكس سلبياً على صحة الطفل على نحو قد يصيبه بعاهات مزمنة؛ هذا بالإضافة إلى أن نقص اليود يؤدي إلى التخلف العقلي والبلاهة والعته والصمم، ونقص الكالسيوم يؤدي إلى الكساح وضيق القفص الصدري وعظام الحوض وتشوه العمود الفقري، أما الإفراط في السكريات فيؤدي إلى التهيج الحركي وتسوس الأسنان.

واختلال الأغذية يضعف من قدرات الطفل على التحصيل الدراسي والأداء المدرسي بمستويات قد تقود إلى تخلفه وعجزه عن استكمال مساراته التعليمية؛ إذ يؤدي نقص الحديد إلى ضعف القدرة على الفهم والتركيز والاستيعاب والتذكر، وتصيب السمنة الأطفال بالخمول والكسل والتبلد الذهني والاجهاد، ويقود النحول إلى سرعة التعب وضعف القدرة على الفهم والتحصيل.

وعلى العموم؛ فإن النمو الجسمي يبطؤ في هذه المرحلة؛ ومعظم التغيرات تكون تغيرات في النسب الجسمية أكثر منها تغييراً في الحجم.

وتصل نسبة حجم الرأس إلى حجم رأس الراشد في نهاية هذه المرحلة، وتستطيل الأطراف ويزداد نمو العضلات.

يبطىء نمو الطول والوزن.

في نهاية هذه المرحلة تكون الإناث أكثر طولاً ووزناً من الذكور.

يقترب الجسم من نموه الكامل، والأطفال يعانون من مشكلات في نمو الأسنان المستديمة؛ وعلى العموم فإن صحة الطفل في هذه المرحلة تكون جيدة.

2 ـ النمو الحركي:

بعد سن الخامسة من العمر يستطيع الطفل التوجه في المكان، وهو يمشي بخط مستقيم، وهو يستخدم تتابع قدميه عند صعود السلالم أو النزول منها، كما أنه يستطيع ركوب الدراجة، وهو يستطيع ربط شريط حذائه، كما أنه يزرر ثيابه، ويستطيع تقليد نموذج معين، وهو يتميز بمهارات يدوية واضحة.

يقضي طفل الست سنوات أوقاته في الحركة والرقص، وهو لا يثبت على لعبة أو نشاط معين، يحب تسلق الأشجار، يفتش عن الصراع والألعاب العنيفة، يتأرجح ويقفز من دون توقف.

يستخدم طفل السادسة يديه لاختبار الأشياء، تقضي الفتيات أوقاتهن في إلباس

العرائس ثياباً ثم خلعها عنها. ولكن طفل الست سنوات لا يستطيع الإمساك بالقلم كما يجب، أثناء الكتابة أو التلوين ينحني ويحرك رأسه. وهو غير دقيق أثناء القيام ببناء الأشكال، كما أن نظراته تكون قليلة التركيز.

يتميز طفل السبع سنوات بأنه أقل حركة منه في السنة السابقة، بالرغم من أنه في بعض الأحيان يتصف بحركية زائدة، وهو يُظهر قلقاً عند القيام بإنجاز أعمال معينة، وهو يعيد العمل عدة مرات حتى يستطيع إتقانه. تلعب الفتيات ألعاباً تتطلب توازناً ودقة، كما أن الفتيان يمارسون ألعاباً تتطلب تحديد الهدف والوصول إليه. في السنة السابعة فإن الطفل يتحكم في نظره وفي حركات يديه. وهو يستطيع المكوث مدة طويلة في وضعية معينة، نراه أثناء الكتابة وقد أسند رأسه إلى ذراعه.

ويستطيع الطفل في سن 6، 7 سنوات أن يقفز قفزات عالية، يقف على ساق واحدة لمدة 8 ـ 10 ثوان وعيناه مغمضتان، يثب إلى مسافة طويلة؛ كذلك تكون حركة الجسم متطورة وأيضاً النشاط الحركي، يحرك الطفل جسمه بحرية، يثب إلى مسافة طويلة (1م)، يقفز على رجلٍ واحدة، «يتشقلب» على رأسه.

يتلقى الطفل أفضل التدريب من خلال القدرة على التحرك يومياً، ويفضل أن يكون في الهواء الطلق، وعند الطفل حاجة عفوية تحثه على التحرك، وهناك ألعاب كثيرة بإمكان المرء أن يستنتجها من خلال متطلبات الأطفال العفوية للحركة، وعدم السماح للطفل بالتحرك لا يعني أنه يستطيع أن يجلس ساكناً.

في أحد البرامج التي ترعى «الأطفال المشردين»، تألفت «تجهيزات الهواء الطلق» من فناء مرصوف فيه 20 إطار سيارات قديمة ابتكر الأطفال منها ألعاباً كثيرة جيدة فكانوا يركضون ويدحرجون الإطارات ويقفزون عليها، ويمرون عبرها، ويخرجون منها، ويقفزون فوقها، ويضعونها في صف ويقفزون في أشكال معقدة، وقد تنافس الأطفال في الركض والقفز بطرق مختلفة، ووقفوا على أيديهم مستندين إلى الجدار من الوراء أو من الأمام، ولعبوا ألعاب وثب مختلفة وألعاباً غنائية بإيقاعات مختلفة وتبادلوا ركل الكرة ورميها.

في السنة الثامنة ترتفع قدرة الطفل النفس ـ حركية. ويتصف الفتيان بالقوة الذكورية. وبالإجمال، فإن طفل الثماني سنوات يتمتع بقدرة كبيرة على التحكم في حركات الجسم وتوازنه، وهو عفوي ويهوى الحركات المسرحية والإيماء. ويهتم بالرياضة والسباق، ويظهر قدراً كبيراً من الشجاعة والمبادرة، ويستطيع تركيز نظره

بصورة أفضل من ذي قبل.

في السنة التاسعة يعمل الطفل ويلعب بحماس كبير، ويهتم بالسباقات الرياضية، ومن الصعب عليه استعادة هدوئه بعد مجهود عنيف. في هذه السن يكتشف الطفل قدراته في استخدام يديه، يرسم بدقة مع الكثير من التفاصيل، يواصل الكتابة لأوقات طويلة دون أن يتعب، ويحدق في الأشياء دون أن يشعر بالكلل.

في السنة العاشرة تتغير كلياً البنية الجسدية، ويشعر الطفل بالسعادة كونه ناشطاً. وتُظهر الفتيات بعض علامات البلوغ. يتميز الفتيان بنمط من النمو أقل سرعة من نمط نمو الفتيات، ولكنهم يكونون أكثر قوة، ويتميز طفل العشر سنوات بالثبات في المستوى الصحي.

في سن الحادية عشرة من العمر، يحاول الطفل استهلاك الطاقة التي يخترنها، فهو يتأرجح على كرسيه، ويداه في حركة دائمة، ويمثل الطفل في هذه السن نموذج الطفل الزائد الحركة.

طفل الحادية عشرة أصبح في السنة الثانية عشرة هادئاً، ولكنه لا يزال مليئاً بالحيوية، غير أنه يستخدمها ضمن خطة معيَّنة وللوصول إلى هدف معيَّن، تُظهر الفتيات الكثير من الحماس للاهتمام بالأطفال الصغار، والفتيان يظهرون اهتماماً كبيراً بالرياضة، وهو حين يمارس الرياضة لمدة طويلة يشعر بالتعب الشديد.

النشاط الحركي:

يتمكن طفل السادسة والسابعة من العمر القيام بما يأتي:

- يمكنه تقدير حرارة المياه.
- يمكنه أن يميز أشكالاً مختلفة باللمس دون النظر إليها مثل المستطيل والمثلث والبيضاوي.

يكون النمو الحركي أكثر وضوحاً في هذه المرحلة، وتمتاز حركات الطفل بالقوة والوضوح والدقة والحركة المستمرة، وأهم المهارات الحركات التي يستطيع القيام بها تكون مثل ركوب الدراجة ذات العجلتين، ممارسة السباحة، والسباق، لعب كرة القدم، الألعاب الرياضية المنظمة التي تتطلب سرعة ودقة وتآزراً حركياً.

تزداد قوة الطفل حوالى الضعف عند الطفل في عمر 6 سنوات مثل قوة القبض

وقوة الحركة وقوة القدم والسباق.

يستطيع الطفل أن يقوم ببعض الأعمال الشخصية مثل (ارتداء الملابس، الاستحمام)؛ ويتمكن الطفل في بداية سن السادسة من السيطرة على عضلاته الكبيرة، في حين أن سيطرته على عضلاته الدقيقة لا تظهر قبل سن الثامنة.

نلاحظ قدرة الطفل على ضبط حركات العينين وأعضاء النطق مما يساعده على التعبير اللغوي وحركات أصابع اليد التي تستخدم في الكتابة.

الطفل في هذه المرحلة ماهر في عمليات الدق والحفر واستخدام الأدوات وكل ما تقع يداه عليه.

كثيراً ما نلاحظ أن أطفال سن السادسة لا يستطيعون الكتابة بدقة أو لا يملكون القدرة على مسك القلم باتزان، وكثيراً ما تحدث مشكلات لغوية وعيوب في النطق والتأتأة لعدم الدقة في التآزر الحركي، وقد تزول هذه العيوب عندما يبلغ الطفل الثامنة أو بعدها عندما يصل الطفل إلى نضج معين في نموه الحركي.

الفروق بين الجنسين:

يتميّز البنين عن البنات في المهارات الحركية التي تحتاج إلى قوة عضلية وعنف كركوب الدراجة، لعب كرة القدم، السباحة، الجري، القفز، التسلق، وتتميز الإناث بالحركات التي تتطلب دقة وإيقاعاً والمهارات الحركية الدقيقة.

يحب الأطفال الإثارة ويفرحهم كثيراً اجتياز «سباق الحواجز» وبالإمكان أن نضع لهم برنامجاً قصيراً يقومون بتنفيذه مرات عديدة في الأسبوع.

ويستطيع الطفل أن يزحف على شكل دائرة.

يمشي مستقيماً كالدمية ويحرك ذراعيه.

يمشي على رؤوس الأصابع.

يمشي على الكعبين.

يركض.

ويحب الطفل أن يستلقي على الأرض ويستمع إلى شيء من الموسيقى، أو أن يستلقي ويستمع إلى شخص يقرأ له؛ ويحب الأطفال ألعاب الكرة والاختباء والبحث

والوثب، والقفز في كيس، والمصارعة بالأيدي.

يعرف الطفل في سن 6، 7 سنوات حوالى 30 عضواً في الجسم.

يعرف ما يوجد في وسط «الغرفة».

يمكنه تقليد حركات أكثر صعوبة.

يعرف الفارق بين التوتر والاسترخاء.

يستطيع الطفل السيطرة على عضلات الوجه، كإغماض عين واحدة، وإظهار الفرح أو الغضب أو الحزن.

يمكنه المشي بخطوات إيقاعية.

يمكنه أن يشير إلى يديه اليمنى واليسرى.

يستطيع الطفل في هذا العمر أن يضع الإبهام في مواجهة أصابع اليد.

يمكنه أن يرمي كرة كبيرة إلى الجدار ويعيد التقاطها.

يمكنه قص الأشكال.

لدى الطفل يد مسيطرة.

يمسك بالملعقة ويرسم ويكتب كالكبار.

يمكنه تقطيع الطعام بنفسه.

يمكنه أن يأكل بالشوكة والسكين (تعاون اليدين).

يمكنه التقاط كرة صغيرة.

الكتابة:

إن اللحظة الأصعب بالنسبة للطفل هي لحظة تعلم الكتابة، وتحتاج الكتابة إلى تمتع الطفل بالقدرات التالية:

- حركات يد جيدة التطور.
- سيطرة واضحة لإحدى اليدين: اليمنى أو اليسرى.
- قدرة على التمييز بين جهة اليمين وبين جهة اليسار.

- تعاون بين اليد والعين.

- عضلات عين متطورة وبدون حَوَل.

- قدرة على رؤية الرسوم والصور وفهمها.

- قدرة على فهم وتمييز الأصوات والكلمات.

- قدرة على تميز الأشكال (الأحرف) بمساعدة اللمس.

- قدرة على فهم الكلام العادي وعدد جيد من المفردات.

وعندما يواجه طفل المدرسة صعوبة في الكتابة فإنه لا يحتاج إلى التدرب على الكتابة فقط بل ينبغي التدريب على كل النقاط المذكورة أعلاه.

وقبل الكتابة يكون الطفل قد امتلك القدرة للسيطرة على الورقة عن طريق الرسم، وخصوصاً رسم الخطوط الأفقية والعمودية والدوائر والأشكال المختلفة، كما أنه في المرحلة السابقة يكون قد سيطر على حركة يده، وعندئذٍ يصبح تعلم الكتابة عملاً سهلاً.

سيطرة إحدى اليدين:

يتألف الدماغ من نصفين أيمن وأيسر، وتعبُر الأعصاب المتجهة من اليد عن الجانب المعاكس؛ أي أن من يكتب باليد اليمنى تكون عنده السيطرة في نصف دماغه الأيسر، ومن يكتب باليد اليسرى يسيطر عنده نصف دماغه الأيمن؟ وهذا يعني أن علينا ألاّ نجبر الطفل على استعمال اليد «الخطأ» ما لم يقرر الطفل بنفسه، وبشكل تلقائي اليد التي سيستعملها، فعلينا أن نساعده ليقرر أي اليدين يستعمل استعمالاً أفضل:

- لاحظ اليد التي يستخدمها الطفل أكثر من استخدام الأخرى.

- بأي يد يستطيع تنفيذ المهمات الصعبة؟

- أي اليدين أسرع؟

- أي يد يستعمل الأهل والأخوة والأقارب والأجداد؟

نجد أن 10 بالمئة من الأطفال يستعملون اليد اليسرى، وهذه النسبة في ازدياد بسبب تفهم الأهل والمدرسين، ويتضح استعمال إحدى اليدين عند حوالى سن 18 شهراً، ويتأكد استعمال تلك اليد عند سن 4 سنوات، ويثبت عند دخول المدرسة.

وفي معظم الأحيان فإن الذين يستخدمون اليد اليسرى هم من الصبيان. واستخدام إحدى الجهتين من الجسم توجد في مستويات مختلفة: العين، الأذن، اليد، القدم. ولكن بعض الأطفال يستخدم القدم اليمنى لقذف الكرة ويستخدم اليد اليسرى للكتابة. ولتحديد الجهة المسيطرة ننظر إلى أعمال الطفل اليومية (إمساك الملعقة، فتح الحنفية، فتح الباب، الكتابة، الرسم، التلوين)، وعندما تختلف الجهة فإننا نختار اليد الأكثر كفاءة وقدرة.

أما الطفل الذي يستخدم اليد اليسرى في أعمال الحياة اليومية، ويستخدم اليد اليمنى في الكتابة فإننا نعتبره قد تعرّض لضغوط من الأهل من أجل ذلك. قد يسأل الأهل أمام طفل يستخدم اليد اليمنى أو الذي يستخدم اليد اليسرى في أعمال الحياة اليومية. نقول لا يوجد «يد سيئة» (توماتي Tomatis) أو «يد جيدة» (دولتو Dolto). ولكن كيف نعرف إذا كان الطفل يغلب عليه استخدام اليد اليسرى أو اليمنى. وأي يد يستخدم في الكتابة؟ يجب ملاحظة المواقف التي يستخدم فيها الطفل اليد اليمنى والمواقف التي يستخدم فيها اليد اليسرى. ونستطيع أن نقرر سيطرة إحدى الجهتين بواسطة الإختبارات النفسية ـ الحركية. على مستوى اليد نطلب من الطفل أن يزرر قميصه أو أن يضغط على زر الإضاءة، استخدام المشط، إمساك كوب الماء للشرب، دق مسمار باستخدام المطرقة، إشعال عود الثقاب، توزيع الورق على رفاقه، ونطلب كذلك من الطفل أن ينسخ جملة قصيرة مثل «العب في الحديقة» باليد اليمنى وكذلك باليد اليسرى ونقارن الجملتين، واليد المسيطرة يكتب الطفل بها بسرعة أكبر، كما قد نطلب من الطفل أن يرسم أشكالاً هندسية، أو أن يقص أشكالاً أو أن يضع نقاطاً من أجل رسم شكل معين (ستنمباك Stamback)، ونختار دائماً اليد الأسرع والأكثر كفاءة وخصوصاً إذا كانت العين المسيطرة هي في هذه الجهة أيضاً.

أما بالنسبة إلى العين فإننا نعطي الطفل ورقة فيها ثقب ونرى بأي عين ينظر في الثقب.

أما في ما يتعلق بالقدم، فإننا نطلب من الطفل أن يقفز على رجل واحدة، أو أن يركل كرة، ونرى القدم الذي يستخدمها. وفي كلتا الحالتين هناك سيطرة وظيفية لجهةٍ من الدماغ على الأخرى. والأطفال الذين يستخدمون اليد اليسرى يكتبون بسرعة وإتقان كالآخرين تماماً.

وتدل البحوث على أن استعمال اليد اليسرى أو اليد اليمنى يتحدد غالباً بعوامل

وراثية وأحياناً بعوامل بيئية كالتقليد، وخصوصاً تقليد الوالدين، وعلى وجه الخصوص إذا كان الطفل يستطيع استخدام اليدين كلتيهما بالسهولة نفسها.

حاسة البصر:

- تعرض على الطفل ثلاثة أشياء، نخبىء واحداً وعليه أن يتذكره.
- التحدث عن ذاكرة بصرية، برنامج تلفزيوني مثلاً.
- التعرف إلى تدرجات الألوان.
- ينظر إلى صورة ثم يقول ما الذي رآه دون أن تكون الصورة أمامه.
- شرح الفروق بين شيئين.
- رسم شكل كامل.

عندما يكتمل تطور العين يجب أن يكون طفل 6، 7 سنوات قادراً على:

- التنسيق بين الحركات وبين الانطباعات الناتجة عن الرؤية، مثلاً حمل الماء دون سكبه أو الجلوس على مقعد وركل الكرة أو رسم خط بين نقطتين.

إن ظهور صعوبات في مثل هذا التنسيق يعني ظهور مشاكل في القص والكتابة.

إذا أظهرت هذه النشاطات وجود مشكلات فذلك يعني أن الطفل يواجه صعوبات في العثور على الشيء الصحيح وأن ذهنه يشرد بسهولة، ويجد صعوبة في القراءة وفي تركيز عينيه على سطر واحد في كل مرة.

إدراك أن الشيء يبقى هو نفسه حتى عندما يُرى من اتجاهات مختلفة، مثل النظر إلى كرسي سواءً من الأمام أو من الخلف أو من فوق، وأن حجم الكرة يبقى هو نفسه سواءً كانت بعيدة أو قريبة.

إذا وجد الطفل هذا الأمر صعباً فإنه سيجد صعوبة في رؤية الفارق بين المربع وبين المستطيل؛ ويجد أيضاً صعوبة في التمييز بين الأحرف وبين الأرقام.

إدراك المواقع المختلفة في الحيز المحيط به، مثل معرفة أعضاء جسمه المختلفة وموقع كل منها إزاء العضو الآخر، والقدرة على تقدير المسافات.

إذا ما وجدت صعوبات في هذا المجال فإن الطفل بالحتم يواجه صعوبات في فهم ما هو فوق وما هو تحت أو أمام وخلف... إلخ.

أما إذا كان الطفل في السابعة عن عمره، ويواجه صعوبات فعلية في المدرسة في تعلم رسم أشكال الحروف والأرقام، وعليه أن يجلس فترة كل يوم ويجدُ في رسم الحروف والأرقام، ولكن من دون أي تحسن ملموس، يكون إدراكه للشكل ضعيفاً.

وبدلاً من كتابة الحروف والأرقام، على الطفل أن يحاول حل الأحاجي (تركيب الصور والقطع) فتتحسن قدرة الطفل على رؤية الأشكال من خلال التدريب، ويصبح قادراً على التمييز بين الأشكال المختلفة كالمربع والمستطيل، والتمييز بين البيضاوي والدائري، وبناء أشكال مختلفة عن طريق صنع المكعبات؛ فتزداد ثقة الطفل في نفسه عبر هذا التدريب وتنضج قدرته على الكتابة بسرعة أكبر، ويبرع في رسم الأشخاص.

حاسة السمع:

إن أحد العوامل الأكثر أهمية في التعلم هو تذكر ما قيل. وهنا يحتاج الطفل إلى التدرب على تكرار ما سمع، كالقصة مثلاً، وإذا بدأ الطفل المدرسة وذاكرته السمعية لم تتطور بما فيه الكفاية فإن هذا يخلق له صعوبات نظراً لأن الطفل لا يستطيع أن يتذكر ما عليه أن يفعل، وهو يجد صعوبة في فهم الغرض من القيام بعملٍ ما يُطلب منه، وهذا ما يؤدي إلى ضعف التركيز عند الطفل.

طفل 6، 7 سنوات يجب أن يتمكن من تكرار قصة قصيرة بعد سماعها مباشرة وإيراد تفاصيلها.

يمكنه تكرار جملة من حوالى 10 ـ 12 كلمة.

يمكنه أن يأخذ رسالة على الهاتف مثلاً، وأن يعيدها على مسمع شخص آخر.

يمكنه تنفيذ 4 تعليمات مختلفة متتابعة.

يعرف تاريخ ميلاده.

يمكنه التفريق بين 3 نبرات صوتية.

أسباب امتناع الأطفال عن الإصغاء:

- سمع ضعيف.
- تخلّف ذهني فعلي، وفي هذه الحال من المهم تدريب الطفل على المستوى الذي يمكنه فهمه.
- أسباب نفسية: أطفال يعانون مشكلات.

- اهتمام قليل جداً بهم أو قلة الاحتكاك بالناس.
- مشكلات مؤقتة كالتهاب الأذن، أو الزكام، أو انسداد الأذن بالصمغ.
- تكون مفردات الأطفال المتأخرين في التطور اللغوي قليلة فلا يفهمون.
- يكون الأطفال مضطربين عاطفياً، أو أنهم يواجهون مخاطر كبيرة.
- ضعف في التركيز.

لا يكفي تدريب حاسة السمع بين الحين والآخر، بل يحتاج الطفل إلى فرص كثيرة يتدرب فيها على التالي:

- إصدار أصوات.
- التحرك مع الصوت.
- سماع الفوارق.
- تحديد المواقع والبحث عن الأصوات.
- الإصغاء بتركيز.
- تذكر الأصوات.
- متابعة الأصوات.
- ربط الصوت بصور وبأفكار معيَّنة.
- التمييز بين أصوات مختلفة.

إن إحدى مشكلات الأطفال الذين يعانون صعوبات في تذكُّر ما سمعوه هي ضعف الثقة في النفس، لأنهم كثيراً ما يعجزون عن متابعة ما يقال. وعندما يدخل الطفل إلى المدرسة من المهم أن يساعده المعلم من خلال:

- استخدام لغة بسيطة.
- الإكثار من تمارين الإصغاء ما يجعل الطفل يتدرب على الإصغاء.
- توجيه أسئلة بالإمكان أن تكون سهلة الإجابة.
- إعطاء أوامر حاسمة، مثل: انتظر، اسمع، ابدأ..

- إعطاء الطفل وقتاً كافياً للإجابة.

- تدريب الطفل على التمييز بين الكلمات التي بالإمكان الخلط بينها بسهولة، مثل: من، ماذا، أين، كيف؟.

- عدم إعطاء وظائف مدرسية كثيرة في الوقت نفسه.

من المعروف أن الطفل عن طريق الحواس يكتسب معلوماته عن العالم الخارجي الذي يحيط به؛ ويعتمد الإدراك الحسي للطفل على مدى قوة حواسه الخمس: السمع، البصر، اللمس، الذوق، الشم، حيث تكمل له الصورة للمدركات والمثيرات التي تقع تحت حواسه، ويعمل جهازه العصبي على ترجمة وتحليل تلك المدركات الحسية، والتغيرات التي تطرأ على جهازه الحسي مثل زيادة قدرته على إدراك الألوان، والأشكال، والزمن، والمسافة، والأعداد، ويكون زيادة الإدراك الحسي مرتبط بالزيادة في عمر الطفل، مثلاً في سن السادسة عند دخوله المدرسة الابتدائية يتعلم العمليات الحسابية، تعلم القراءة، والكتابة والرسم.

يتميز الإبصار في الطفولة الوسطى بطول البصر، فيرى الطفل الكلمات الكبيرة والأشياء البعيدة بوضوح.

تزداد قوة السمع في هذه المرحلة، ويأتي دور المدرسة في الاستعانة بالوسائل السمعية ـ البصرية لتنمية المعلومات الثقافية، فإن زيادة السمع أيضاً تساعد على زيادة النمو اللغوي وزيادة النمو في المستوى الاجتماعي معاً.

النمو الفيزيولوجي:

تزداد الوظائف الفيزيولوجية حيوية في هذه المرحلة مثل ارتفاع ضغط الدم وتناقص النبض، ويزداد تعقد الجهاز العصبي، ويزداد وزن المخ حتى يصل إلى 95٪ من وزن مخ الراشد في نهاية هذه المرحلة.

تقلّ ساعات النوم بالتدريج حتى تصل إلى 10 ساعات في المتوسط في اليوم.

3 ـ النمو العقلي:

يؤثر اكتساب الطفل للكثير من الخبرات العقلية المعرفية والمهارات التحصيلية التي تزوده بالكثير من المعلومات وأيضاً عملية التفاعل الاجتماعي في اتساع دائرة العلاقات الاجتماعية في النمو العقلي ونسبة سرعته. وأهم العناصر التي تلاحظ فيها تغيرات هي:

1 ـ عملية الإدراك والملاحظة:

تبيِّن عملية التفسير لما يلاحظه الطفل من مواقف ومشكلات، نمو الطفل العقلي؛ ففي سن الحادية عشرة نجد أن إدراكه لعناصر الصورة يقوم على إدراك العلاقات بين أجزائها ومكوناتها، مما يدل على تطور الطفل العقلي، كذلك يلاحظ إدراك الطفل للأشياء المتباينة أكثر من إدراكه للأشياء المتشابهة.

2 ـ الانتباه: من المعروف أن الانتباه هو تركيز الطاقة الذهنية على موضوع معيَّن، ومن المعلوم أن الأطفال قبل سن السابعة ليس لديهم القدرة على تركيز الانتباه لفترة طويلة (15 دقيقة تقريباً) نظراً لتأثير بعض المنبهات الخارجية على انتباههم والتي تشكل عامل تشتيت لانتباههم؛ مثلاً طفل سن السادسة أو السابعة لا يستطيع حصر انتباهه لمدة طويلة؛ من هنا، فإن الاتجاهات التربوية الحديثة تقتضي عدم الإكثار من الدروس الشفوية التي تحتاج إلى تركيز الانتباه لفترة طويلة؛ لذا يجب أن تهتم الدراسة بالحاجات النفسية واهتمامات الطفل.

في ما بين سن السابعة والحادية عشرة من العمر نجد أن قدرة الطفل على الانتباه تزداد، ويتضح ذلك من قدرة الطفل على تنظيم نشاطه الذهني وتركيز الانتباه على المواضيع لفترات طويلة، ويصبح قادراً على التغلب على العوامل الخارجية المشتتة للانتباه.

4 ـ التذكر:

التذكر هو القدرة على استرجاع الصور الذهنية والبصرية والسمعية التي مرَّ الفرد من خبرة سابقة.

وتزداد قدرة الفرد على التذكر بازدياد نموه، ونجد الطفل في هذه المرحلة يتذكر المواضيع عن طريق الفهم والإدراك، بينما كان في السابق يتذكر الأشياء التي تم حفظها بطريقة آلية، ويستطيع الطفل تذكر الأشياء البسيطة غير المعقدة والتي تحمل معنىً.

5 ـ التفكير:

يتدرج التفكير خلال هذه المرحلة من التفكير المحسوس إلى التفكير المجرد؛ ففي نهاية هذه المرحلة تبدو بوادر التفكير الفرضي ـ الاستدلالي المنطقي، أي أن التفكير يكون متجهاً نحو غاية وهدف معين يريد الطفل تحقيقها.

6 ـ التخيل:

يصبح خيال الطفل في هذه المرحلة خيالاً واقعياً إبداعياً، أي يرتبط بالأشياء الواقعية وليس بالأشياء الخيالية، ويستطيع الطفل أن يميّز بين الواقع وبين الخيال، ويصبح قادراً على تركيب صور لا توجد في الواقع، ويكون هذا التخيل متجهاً نحو هدف معين، وبالإمكان توجيه خيال الطفل في هذه المرحلة إلى الرسم، والتشكيل والتمثيل والاستماع للقصص.

الذكاء:

تعدّدت تعريفات الذكاء وتعدّد تحديد مفهومه ومنها ما يلي:

- الذكاء هو القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء وبين الأفكار.
- الذكاء هو القدرة على التكيف في الظروف الجديدة (شترن).
- الذكاء هو القدرة على التكيف مع البيئة(كلفن).
- الذكاء هو القدرة على التفكير التجريدي (ترمان).
- الذكاء هو القدرة على تجريد العلاقات (سبيرمان).
- الذكاء هو القدرة على الفهم والابتكار والتوجه الهادف للسلوك (بينه) (Binet)
- الذكاء هو نتيجة التفاعل بين الموروث البيولوجي وبين الخبرات الشخصية وبين البيئة الاجتماعية (بياجيه) (Jean piaget)

خلاصة القول إن هذه التعريفات كلها تدور حول توافق الفرد مع بيئته وقدرته على التعلم وقدرته على التفكير المجرد، ولا يوجد تعريف جامع شامل للذكاء، ولكن يوجد هناك تعريف إجرائي للذكاء، وهو أن الذكاء هو قدرة الفرد على أداء اختبارات الذكاء؛ ويُحدَّد ذكاء الفرد عن طريق المعادلة التالية:

$$\text{نسبة الذكاء} = \frac{\text{العمر العقلي}}{\text{العمر الزمني}} \times 100$$

فالعمر العقلي يعني مستوى القدرة العقلية للفرد بالنسبة للأفراد الآخرين في سن معيَّنة بحسب ما تعطيه اختبارات الذكاء.

أما نسبة الذكاء فما هي إلاّ وسيلة تحدِّد مركز ذكاء الفرد بالنسبة للأفراد الآخرين.

نمو الذكاء: تنمو القدرة العقلية للطفل حالها حال القدرات الأخرى مثل القدرة الجسمية والحركية؛ فالطفل خلال الطفولة الوسطى والمتأخرة تزيد سرعة نموه العقلي، ثم يتدرج هذا النمو حتى سن الثانية عشرة وفي مرحلة المراهقة. (الجدير بالذكر أن هذا ليس رأي بياجيه، لأنه أثبت بواسطة أبحاثه الكثيرة بأن لكل مرحلة خصائصها ـ سنتكلم عن ذلك لاحقاً).

في مرحلة المراهقة تصبح القدرات العقلية أكثر تحديداً وأكثر تخصيصاً وأكثر نضجاً؛ لذا نجد صعوبة كبيرة في تحديد الفروق العقلية تحديداً دقيقاً في مرحلة الطفولة نظراً لسرعة النمو العقلي وتغيّره؛ لذا نجد أن اختبارات الذكاء التي تجرى على الأطفال خلال هذه المراحل قليلة القيمة التنبؤية حيال ذكاء الأطفال فيما عدا حالات التخلف العقلي الواضح، وكثير من البحوث تشير إلى أن مرحلة الطفولة لا تصلح للقياس العقلي.

أثر الوراثة والبيئة على الذكاء:

يشير الكثير من الدراسات إلى أن الذكاء يعتبر قدرة موروثة، أي يتأثر بالجانب الجيني بين الآباء وبين الأبناء. ولكن للبيئة دور مهم في التأثير على الذكاء من حيث صقله وظهوره أو عدم ظهوره، ولكن بدرجة محدودة، ومن هذه العوامل:

- الظروف الأسرية: الاجتماعية والثقافية والاقتصادية.
- البيئة المدرسية وطرق التربية والتعليم.
- الظروف الصحية للفرد.

بعض النماذج من اختبارات الذكاء بحسب معيار وكسلر (Wechsler) بين ست سنوات ونصف وبين ست عشرة سنة ونصف (W. I. S. C. R.).

تتوزع هذه الاختبارات بين اختبارات لفظية وبين اختبار الخصائص الذهنية.

في الاختبارات اللفظية بالإمكان أن نذكر:

ـ **اختبار المعلومات:** يحاول هذا الاختبار أن يكشف عن المعرفة العامة للطفل. وعدم نجاح الطفل يكون دليلاً على تأخر الطفل العقلي، ولكنه قد يكون مؤشراً على فشل النظام التعليمي: مثلاً: نسأل الطفل: كم يد لديك؟

ـ اختبارات الفهم:

يحاول هذا الاختبار أن يكشف الحس السليم: معرفة القدرات الاجتماعية والتفكير العملي: مثلاً: نسأل الطفل: ما هي الأسباب التي تجعلنا في حاجة إلى رجال الشرطة؟

ـ الاختبارات الحسابية:

تقيس القدرة على الحساب الذهني بواسطة تمارين متدرجة في الصعوبة: مثلاً: نعرض على الطفل صورة تحوي أشجاراً ونطلب منه عدّ الأشجار مستخدماً أصابعه، أو قد نطرح عليه المسألة التالية: لدى منال أربعة دنانير أضاعت منها ديناراً واحداً. كم بقي معها؟

وتتدرج التمارين في الصعوبة بحيث تتطلب إجراء عدة عمليات متتالية.

ـ اختبارات التشابه:

يجب أن يحدد الطفل التشابه بين الكلمات من حيث المفاهيم التي تدل عليها.

مثلاً: ما هو وجه الشبه بين الدولاب وبين الكرة؟

ـ اختبارات الذاكرة المتعلقة بالأرقام:

نردد أمام الطفل مجموعة من الأرقام تصاعدياً وتنازلياً، تحوي المجموعة تسعة أرقام.

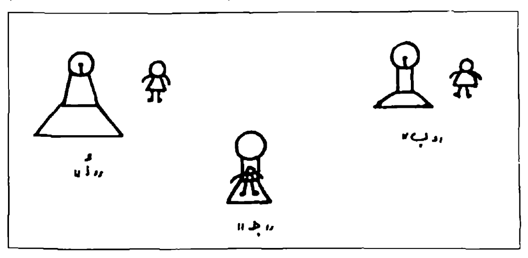
وهناك اختبارات تتناول:

ـ اختبار إكمال الصورة: يجب تحديد الجزء الناقص من الصورة بالنظر إليها فقط: مثلاً: ينقص قائمة من قوائم الكلب.

ـ اختبار ترتيب الصور:

على الطفل ترتيب صور كي تصف عملاً معيناً: مثلاً: قصة السيدة التي تود أن تزن نفسها على ميزان.

تقترب السيدة من الميزان (الصورة ب)، ثم تصعد إلى الميزان (الصورة ج)، ثم



تنصرف (الصورة أ)، يجب أن يرتّب الطفل الصور بحسب الترتيب ب، جـ، أ.

ـ **اختبار تجميع الأشياء:**

يتعلق هذا الاختبار بتنظيم المكان بواسطة الرؤية وهو كالبازل (Puzzle).

مثلاً: نعرض على الطفل أربعة أجزاء منفصلة، ونقول له: إذا استطاع جمعها بشكل صحيح سيحصل على تفاحة.

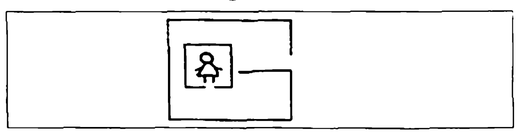
ـ **اختبار المكعبات:**

وهذا الاختبار كالسابق يقيس القدرة على تنظيم المكان بواسطة الرؤية. نضع أمام الطفل تسعة مكعبات، سطحان منها باللون الأحمر، واثنان آخران باللون الأبيض، والاثنان الباقيان باللون الأحمر والأبيض (السطوح)، يجب على الطفل عمل نموذج معيّن باستخدام السطوح والألوان بالشكل الصحيح.

ـ **اختبار المتاهة:**

مثلاً: الطفل الذي في الوسط يجب أن يخرج دون المرور بالممرات المقفلة ولا يستطيع القفز فوق الحائط.

يجب على الطفل أن يرسم الطريق دون رفع القلم عن الورقة.



ومن الاختبارات المقترحة من المعيار الجديد لقياس الذكاء نذكر:

- تحديد: الصباح، الظهر، المساء (5 سنوات).
- تحديد أشهر السنة (8 سنوات).
- معرفة تاريخ اليوم (7 سنوات).

الذكاء بحسب نظرية جان بياجيه (1980 ـ 1896)

لعلنا لا نبالغ إذا قلنا أن بياجيه هو أشهر عالم نفس في المئة سنة الأخيرة، استطاع أن يصوغ قوانين نمو اللغة والتفكير عبر مراحل الأرتقاء المختلفة.

من أجل التكيُّف مع المحيط يستخدم الطفل أنواع السلوك التي برهنت عن فعاليتها، وأنواع السلوك هذه تتأكد وتتفرع بواسطة التكرار، ثم إنها تعمم وتحلل إلى عناصر بسيطة من أجل تكيُّف أفضل مع كل واحدة من الحالات الخاصة.

ومن أجل جعل نمو الطفل مفهوماً فقد استخدم بياجيه مفهوم المرحلة؛ ذلك أن مرحلة النمو تعني هذه الفترة المؤقتة من النمو التي تتصف بمجموعة من أنواع السلوك التي تسمح للطفل باتخاذ شكلٍ من أشكال التكيف مع البيئة، وأول ما يتعلمه الطفل يسمى «الانعكاس الدائري»؛ فالطفل الذي استطاع في لحظةٍ ما أن يسبب أي حركة، فإنه سيعيد هذه الحركة من أجل إيجاد التأثير الذي ينتظره.

وترتكز فلسفة بياجيه إلى تأثير التركيب البيولوجي للإنسان على قدراته العقلية وتأثير البيئة على تركيب الفرد؛ فالفرد يسعى إلى أن يستوعب البيئة التي يعيش فيها ويتكيف معها، والذكاء بالنسبة لبياجيه هو شكل من أشكال التكيف المتقدم، وهو يتطور بواسطة عمليتي الاستيعاب والتلاؤم، والذكاء لا يظهر فجأة ولكنه توازن وجهد مستمرَّيْن لإدخال الجديد في إطار البنيات العقلية الموجودة سابقاً وإيجاد بنيات جديدة أكثر تكاملاً.

وتكوين الذكاء عملية مستمرة من حيث إن كل فترة يمر بها الفرد تساهم في نمو ذكائه.

وقد قسَّم بياجيه نمو الذكاء إلى مراحل، سنتكلم هنا عن المرحلة التي تقع في المرحلة العمرية من 6، 7 سنوات إلى 11، 12 سنة. وهي:

مرحلة العمليات الحسية (العيانية) أو الذكاء المحسوس:

تبدأ في هذه المرحلة العمليات المنطقية ـ الرياضية، ولكن هذه العمليات تبقى محصورة في نشاطات الطفل على الأشياء الحسية، ويكتشف الطفل خصائص الأشياء معتمداً على الحواس.

وتتكوّن عند الطفل مفاهيم الاحتفاظ بالكمية والوزن؛ وفي نهاية المرحلة أي في حوالى 11، 12 سنة يتكوّن مفهوم الاحتفاظ بالحجم. ويفهم الطفل بعض خصائص العمليات كخاصية التعدي والتجميع على أن تتم على وسائل محسوسة. وهذا التطور يبدأ في السنة السابعة ويستمر حتى سن الثانية عشرة، لينتقل الطفل بعدها إلى مرحلة الذكاء المجرد أو الذكاء الفرضي ـ الاستدلالي؛ وتجدر الإشارة إلى أن دخول الطفل المدرسة الابتدائية يعتبر نقطة تحول في حياته الذهنية والاجتماعية، وهذا التحول يتلخص في التقدم الحاصل في التدامج الاجتماعي للسلوك والتفكير بالإضافة إلى بروز العمليات الذهنية العكسية؛ فمن ناحية السلوك، كنا قد لاحظنا انعدام الحوار بين الأطفال، أما بعد سن السابعة فإن الطفل يتوصل إلى إدراك عمله ومدى ارتباطه بأعمال الآخرين، ويصبح قادراً على الفهم والمناقشة والحوار، وقد يعمل على إعطاء الأدلة والبراهين ليؤكد وجهة نظره؛ إذ يبدأ الطفل من الخروج من الأنوية أو المركزية الذاتية التي كانت مسيطرة على تفكيره تدريجاً، وهذا التقدم لا يظهر فقط في فعاليات الطفل وتفاعله والآخرين بل يظهر أيضاً في لغته؛ إذ يعمد الطفل إلى استخدام حروف الوصل، ويبدأ بممارسة اللعب المنظم القائم على القواعد والقوانين التي يخضع لها جميع الأطفال، وكثيراً ما نسمع أثناء اللعب مناقشات وجدل بين الأطفال وخصوصاً عندما يخطىء أحدهم وكيف أن رفاقه يحاسبونه بحسب أصول اللعب المتبع.

ويبرز في هذه المرحلة أيضاً الحكم الأخلاقي عند الطفل وهو القائم على تقييم الأشياء والأفعال والأشخاص، بالإضافة إلى مفاهيم الطاعة والاحترام والسرقة والشعور بالخطأ والذنب والشر والخير؛ إلى جانب هذا التطور الحاصل في السلوك، هناك تطور في التفكير؛ فالطفل لا يلجأ إلى التفسيرات القائمة على الإحيائية والاصطناعية كما كان يفعل في السابق، فهو في نهاية هذه المرحلة يصبح قادراً على ربط الظواهر بأسباب واقعية علمية؛ ثم إن الطفل يصبح قادراً على القيام بعمليات ذهنية متبادلة تستدعي القدرة على إدراك العلاقة القائمة بين شيئين أو أكثر، بالإضافة إلى التحليل المنطقي وإدراك العلاقات المتبادلة مثل أ > ب وب > ج. إن حل هذه المسألة يستدعي التعدي فتكون النتيجة أن أ > ج.

وسنستعرض في ما يلي بعض الاختبارات التي استخدمها بياجيه لنرى كيف يتطور ذكاء الطفل في مراحل النمو المتعددة.

أولاً ـ مفاهيم الاحتفاظ:

تتهيأ عدة أنواع من مفاهيم الاحتفاظ خلال مرحلة العمليات الحسية؛ إذ إن نموذجها ديمومة الشيء في المستوى الحسي ـ الحركي. ونميِّز هنا ثلاثة أنواع من مفاهيم الاحتفاظ:

1 ـ الاحتفاظ الفيزيائي Physical conser*vation*.

2 ـ الاحتفاظ المكاني Conservation of space.

3 ـ الاحتفاظ بالعدد Conservation of number.

1 ـ الاحتفاظ الفيزيائي:

أ ـ الاحتفاظ بالكمية: Conservation of quantity:

نقدم للطفل كمية من الطين (المعجون) ونطلب من الطفل أن يصنع كرتين تحويان الكمية نفسها من الطين (أو الشيء نفسه من المعجون) ونتأكد من ذلك بوضعها على كفتي ميزان، ونسمي إحداهما أ والثانية ب، ثم نضع أ جانباً كإطار مرجعي نعود إليه.

بعد أن يكون الطفل قد تأكد أن في الكرتين الشيء نفسه من الطين، نطلب منه أن يحوِّل الكرة «ب» إلى قرص، ونسأله إذا كان الكرة «أ» والقرص يحويان الشيء نفسه من الطين أو من الكمية نفسها، ثم نحوِّل القرص إلى شكل أسطواني (حبل) ونعيد السؤال نفسه الذي طرحناه بالنسبة للقرص، وأخيراً نقطع الحبل إلى قطع صغيرة ونعيد الأسئلة نفسها.

ويكون الحوار في أن نتتبع الطفل في إجاباته، سواءً أكد أو نفى احتواء الشكلين على الكمية نفسها، وعادة ما ننطلق معه من الأسباب التي يعطيها، مثلاً في الحبل يوجد أكثر من الطين لأنه طويل، ونرى ما إذا كان يتمسك بطريقة التفكير ذاتها أو أنه يغير رأيه، وقد نقول له: إن فتاة أو فتى قد قال أو قالت بأن في الشكلين الشيء نفسه من الطين (أو العكس) ونسأل من كان على حق، ولكن الإيحاء للطفل لا يتم بطريقة منتظمة بل يتم بحسب إجاباته وطريقته في التفكير.

إن تجربة الطين التي ذكرنا تريد أن تؤكد الاحتفاظ بالكمية مهما كانت التغيرات أو التحولات التي تطرأ على الشكل. بقولٍ آخر، فإن كل تغيُّر يطرأ على الشكل لا يغيِّر من

كمية المادة شيئاً، وهنا تظهر أهمية العملية العكسية، ونحاول أن نفهم الحجج والبراهين التي يقدمها الطفل أو يعطيها وتماسك هذه البراهين؛ ذلك أن التحولات التي تصيب الكرة ستذهب بعيداً وكأننا نريد أن نخدع الطفل بواسطة تغيير الشكل الذي سيصيب إحدى الكرتين وستلعب هنا الرؤية دوراً مهماً.

وبعد أن يؤكد الطفل أن كمية الطين هي نفسها في الكرة «أ» المرجع وفي الأشكال الأخرى بالرغم من التغيرات التي طرأت على الشكل، فإننا نجد ثلاث أنواع من العمليات:

1 ـ البقاء: هي الشيء نفسه من الطين، لم نضف إليها ولم نأخذ منها.

2 ـ المقارنة: هي أطول ولكنها أكثر نحافة.

3 ـ القلب: إذا أعدنا عمل الكرة، فإننا نحصل عندئذٍ على الكرتين نفسيهما. إذاً هنا كمية الطين نفسها في الكرتين.

هذه الأنواع الثلاث من تبرير مساواة الكميتين، يمكن أن نجدها عند أحد الأطفال أو نجد واحداً منها. مهما يكن من أمر، فإن الحجج التي يقدمها الطفل والتي تقاوم إيحاءات البالغ تعني أن مفهوم الاحتفاظ بالكمية قد تكوّن وتأكّد بالفعل عند الطفل.

ونلاحظ عدة مواقف تواكب ثلاث مراحل في بناء مفهوم الاحتفاظ بالكمية:

ـ عند أطفال سن الخمس سنوات: إنهم يؤكدون أن كمية الطين تتغيَّر كلما تغيُّر الشكل الذي تأخذه، ففي القرص كمية من الطين أقل لأنه رقيق، أو في القرص أكثر لأنه كبير أو (مفلطح) كما قالت طفلة في الكويت، ثم عند الأطفال الأكبر سناً، فإن الاحتفاظ بالكمية يؤكد بالنسبة للقرص، وليس بالنسبة للحبل، لأن الحبل طويل وهذه هي المرحلة التي تتوسط بين الاحتفاظ وبين عدمه، أو في الحالتين السابقتين يرتكز الأطفال على الرؤية والنظر ليفهموا وجود الاحتفاظ بالكمية.

ـ وفي سن 7 ـ 8 سنوات: يؤكد الأطفال الاحتفاظ بالكمية مستندين في ذلك على التغيرات التي تطرأ على الكرة وليس على الشكل الذي تأخذه، وما يثير في هذه التجربة وفي التجربة التي تليها أيضاً هو كون الأطفال لا يلاحظون أننا لم نأخذ شيئاً ولم نضف شيئاً إلى الكرة وبالرغم من ذلك فهم لا يستنتجون شيئاً.

ـ تمثّل الرسوم جانباً مبدأ الاحتفاظ بالكمية الذي تكلم عنه «جان بياجيه». فقبل سن السابعة لا يكون الطفل قادراً على معرفة مبدأ عدم تغيُّر الكميات.



ـ ففي الرسم (1) نعطي الطفل كرتين من الطين، يتأكد الطفل من احتوائهما على كمية الطين نفسها الرسم (2) بواسطة الميزان.

ـ ثم نطلب من الطفل أن يحوّل إحدى الكرتين إلى شكل أسطواني (3) وفي إجابته عن السؤال: هل في الشكلين الكمية نفسها من الطين؟

يجيب الطفل قبل سن السابعة:

بأن العصا فيها طين أكثر لأنها أطول وأثقل.

ب ـ الاحتفاظ بالوزن:

نعطي الطفل الكرتين من الطين ونطلب منه أن يتأكد من أن وزنهما واحد بواسطة الميزان، كما فعلنا في السابق، ثم نسأل الطفل: بأننا إذا حوّلنا الكرة «ب» إلى قرص، ووضعناها في كفة الميزان، فماذا يحدث؟ وإذا كان القرص «ب» يزن الشيء نفسه كالكرة «أ» أو أنه أخف أو أثقل وزناً؟.

ونلاحظ هنا المراحل نفسها التي رأيناها في السابق:

ـ انعدام الاحتفاظ.

ـ الاحتفاظ غير المؤكد.

ـ الاحتفاظ المؤكد.

ويحدث أن يكون الاحتفاظ بالوزن مؤكداً في عمر 8، 9 سنوات.

جـ ـ الاحتفاظ بالحجم:

نأخذ وعاءين لهما الحجم نفسه، والارتفاع نفسه والقاعدة نفسها، ويحتويان كمية الماء نفسها بحيث تصل إلى المستوى نفسه في الوعاءين، ونضعهما بجانب بعضهما البعض، نضع في أحد الوعاءين الكرة «أ»، ونسأل الطفل: ماذا يحدث إذا أغرقنا في الوعاء الثاني كرة لها الكبر نفسه ولكنها أكثر وزناً، فهل تحرك كمية الماء نفسها (الكرة الأخرى من الطين نفسه)؟.

وقد نأخذ الكرتين اللتين تكلمنا عنهما سابقاً، ونغرقهما في الماء، ونحول إحدى الكرتين إلى قرص، ونسأل الطفل: ماذا يحدث إذا وضعناه (القرص) في الماء؟

ولكن من الملاحظ أن الاحتفاظ بالحجم يتأخر في التكوين بعض الشيء وهو لا يُكتسب قبل عمر 10، 12 سنة، وهنا نطرح سؤالاً مهماً، فنقول: هل الاحتفاظ بالحجم هو آخر مفاهيم الاحتفاظ في المرحلة الحسية، أو أنه أول مفاهيم المرحلة المجردة؛ يؤكد بياجيه أن الاحتفاظ بالحجم يتناول مفهوم النسبة التي يتم اكتسابها في مرحلة الذكاء المجرد.

مفاهيم الاحتفاظ بالكمية والوزن والحجم تظهر بالترتيب الذي ذكرنا والفروق تخضع لقانون البناء التكويني الذي يمرّ من الاحتفاظ بالكمية إلى الاحتفاظ بالوزن ثم إلى الاحتفاظ بالحجم.

وقد أجريت تجارب أخرى تتناول الاحتفاظ بالكمية، منها ما يتعلق بالكميات المنفصلة مثل الخرز، ومنها ما يتعلق بالكميات المتصلة مثل الماء أو أية سوائل أخرى، مثل موضوع انتقال السوائل.

نعرض على الطفل وعاءين «أ» و«ب» لهما شكل أسطواني، ونطلب منه أن يضع بنفسه كمية سائل متساوية في الوعاءين، أو كمية الخرز نفسها (فيضع الطفل خرزة زرقاء في الوعاء «أ» وخرزة حمراء في الوعاء «ب»، في تقابل واحد لواحد دون حاجة للعد...).

وبعد ذلك نعطي الطفل وعاءً أنحف وأطول، أو وعاءً أقصر وأعرض، ونُفرغ محتوى «أ» في واحد من الوعاءين، ثم نسأل: ما إذا كان الوعاء الجديد يحوي كمية الخرز نفسها التي كانت في الوعاء «أ»؟؛ وقد نعمد أيضاً إلى وضع محتوى الوعاء «أ» في أربعة أوعية صغيرة، ثم نسأل الطفل: إذا كان مجموع ما تحويه الأوعية الأربع يساوي ما كان يحويه الوعاء «أ»؟

يلاحظ تقدم الاحتفاظ بالخرز على الاحتفاظ بالماء، وقد يكون سبب ذلك أن

الأمر يتعلق بأجسام صلبة لا يتغير شكلها، وأن تكافؤها بالإمكان التأكد منه عن طريق مقابلة عنصر لعنصر.

2 ـ مفاهيم الاحتفاظ المتعلقة بالمكان:

مفاهيم الاحتفاظ المتعلقة بالكميات الفيزيائية ليست الوحيدة في مرحلة الذكاء المحسوس؛ وفي ما يتعلق بالمكان هناك عدد من اللامتغيرات المرتبطة بعمليات منطقية تخرج إلى الوجود، وسنتكلم عن الاحتفاظ بالطول، وعن الاحتفاظ بالمساحة.

1 ـ الاحتفاظ بالطول:

يوجد نوعان من التجارب تؤكد انبناء مفهوم الاحتفاظ بالطول:

أ ـ القضبان المتحركة:

نطلب من الطفل أن يختار مسطرتين لهما الطول نفسه، ونضعهما بشكل أفقي ومتوازٍ، بحيث تبعد إحداهما عن الأخرى مسافة 5 سم تقريباً، ونضع على طرف كل مسطرة لعبة، ونسأل: ما إذا كان على اللعبتين قطع المسافة نفسها؟

يشمل الاختبار ثلاثة أقسام:

1 ـ نبعد المسطرة «أ» 5 سم ونسأل: هل إحداهما أطول من الأخرى، وكيف نعرف ذلك؟

2 ـ نبعد «ب» إلى اليسار المسافة نفسها، ونطرح السؤال نفسه. (القسم الثاني).

3 ـ نبعد «أ» إلى اليمين و«ب» إلى اليسار (القسم الثالث) ونطرح السؤال نفسه.

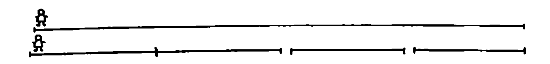
(القسم الأول)

(القسم الثاني)

(القسم الثالث)

ب ـ القضبان المختلفة الأطوال:

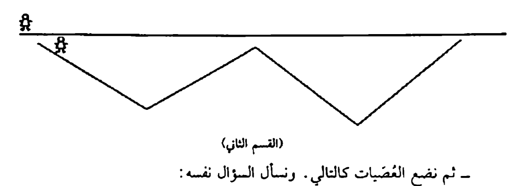
نأخذ عصاً طولها 16 سم و4 عُصَيّات طول الواحدة منها 4 سم، نضع أمام الطفل العصا الطويلة ونضع بشكل موازٍ العُصَيّات الصغيرة بجانب بعضها البعض، بحيث يلاحظ الطفل تساويها من حيث الطول، ونستخدم لعبتين كما في السابق.



(القسم الأول)

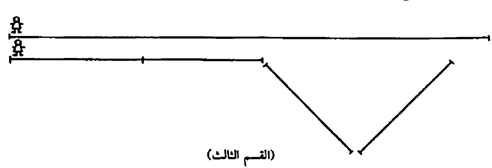
ونسأل الطفل: ما إذا كان على اللعبتين قطع المسافة نفسها، ونطلب منه أن يبرر إجاباته.

ـ ثم نضع العُصَيّات بشكل خط منكسر. ونسأل السؤال نفسه.



(القسم الثاني)

ـ ثم نضع العُصَيات كالتالي. ونسأل السؤال نفسه:



(القسم الثالث)

يتم تكوين مفهوم الاحتفاظ بالطول في سن السابعة، وهو يفترض تكوّن مفهوم المسافة، وكذلك الرجوع إلى نظام مرجعي الذي يتألف من مكان مشترك بالنسبة لكل الأشياء، سواءً كانت ثابتة أو متحركة؛ بحيث أن الاحتفاظ بالطول يفترض أن يكون

المكان كإطار مرجعي يحوي الأشياء كي تحتفظ فيه المسافات بنفسها وتبقى ثابتة الطول.

3 ـ الاحتفاظ بالمساحة:

من أجل دراسة الاحتفاظ بالمساحة، نعطي الأطفال رسماً لحقلين ترعى في كل واحد منهما بقرة، نضع على كل حقل بيتاً ثم بيتاً آخر حتى الرقم 14، ونفعل الشيء نفسه بالنسبة للحقلين. ونسأل في كل مرة: ما إذا كان بقي للبقرة أن تأكل الشيء نفسه: في الحقل الأول نقرب البيوت من بعضها، وفي الحقل الثاني نبعدها عن بعضها، ونسأل: ما إذا كانت حصة البقرتين من العشب تبقى هي نفسها.

وقد ظهر مفهوم الاحتفاظ بالمساحة حوالى السنة السابعة من العمر، وأجريت تجارب أخرى على الاحتفاظ بالمساحة مع تغيير المحيط أو الاحتفاظ بالمحيط مع تغير المساحة.

الاحتفاظ بالعدد:

يخبرنا بياجيه في أحد كتبه عن كيفية ولادة فكرة هذا الاختبار، والخبر ينقله بياجيه عن أحد أصدقائه الاختصاصي بمادة الرياضيات إذ قال هذا الصديق: إن جذور اهتمامي بمادة الرياضيات تعود إلى يوم كنت طفلاً صغيراً ألهو بالحصى في فسحة الدار، فجعلت ما معي من الحصى على استقامة واحدة وجعلتُ أعدُها من اليمين إلى اليسار فبلغت «عشراً»، ثم من دون قصد، أحصيتها من اليسار إلى اليمين، لشد ما كانت دهشتي إذ وجدتها أيضاً «عشراً» ثم ما زلت أغيِّر شكلها وأبدله وأعدها مندهشاً من أنها عشراً كيفما رتبت.

وقد افترض بياجيه أن الكمية (العددية) غير معروفة عند الأولاد كما هي عند الراشدين، بل إنها تتطور إذ تبدو مرتبطة بالشكل الذي تأخذه في الحيِّز المكاني، ثم رويداً رويداً تستقل عنه لتصبح مفهوماً مجرداً.

وينفي بياجيه وجود مفهوم الاحتفاظ بالعدد عند أطفال (3، 4 سنوات).

ويصف التجربة التالية:

نعرض أمام الطفل صفاً من الأقراص الزرقاء (7، 8 أقراص)، ونطلب منه أن يجعل مثلها بواسطة أقراص حمراء، بحيث يكون في الصفين العدد نفسه من الأقراص،

فنلاحظ أن الطفل لا يهتم إلاّ بطول الصف الذي أمامه:

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

○○○○○○○○○○○○

(الشكل «أ»)

وإذا أعدنا تجربة الأقراص على الأطفال (5، 6 سنوات) نجد أن الطفل هنا ينشىء تقابلاً واحداً لواحد، ولكن إذا قرّبنا أقراص أحد الصفين إلى بعضها، ينتفي وجود التكافؤ بالنسبة للطفل (كما في الشكل ب).

○ ○ ○ ○ ○ ○ ○ ○

○○○○○○○○

(الشكل «ب»)

أما بعد الست سنوات، فإننا إذا أعدنا تجربة الأقراص، وقرّبنا أقراص أحد الصفين من بعضها، فإن الطفل يقر بتكافؤهما، بصرف النظر عن الحيّز الذي يحتلاّنه.

تؤكّد الأبحاث أن الطفل لا يتوصل إلى فكرة العدد الإجرائي العقلي إلاّ بعد السبع سنوات مرتكزاً في ذلك إلى بنيتين تتكونان في الوقت نفسه: البنيات المنطقية للتصنيف والترتيب التي تقود إلى تكوّن سلسلة الأعداد الطبيعية، فيعتبر العدد هنا إدماج بنيتي التصنيف والترتيب في نظام موحد.

في سن العشر سنوات يكون الطفل قد درس القاعدة الثلاثية والكسور، ويستطيع أن يحل مسائل تتعلق بالنسبة والتناسب. في سن الثانية عشرة من العمر يستخدم الطفل التفكير الفرضي ـ الاستدلالي، دون أن يستند في ذلك على الأشياء المحسوسة؛ ثم نلاحظ ميل الطفل إلى التجريد والتفكير العقلاني مما يسمح له في بداية المراهقة «بأن يعيد تشكيل العالم كما يريد»، وبأن ينخرط في مناقشات وفرضيات بعيداً عن المعطيات الحسية.

تطبيقات تربوية:

إذا كانت هذه المفاهيم تتكوّن، فما هو إذاً دورنا كمربين وأهل؟.

نحن نعلم أن النمو المعرفي أو الذكاء الذي تدل عليه هذه الاختبارات هو نتيجة التفاعل بين ثلاثة عناصر: الموروث البيولوجي، والخبرات الشخصية، والبيئة الاجتماعية.

من هنا علينا أن نزيد الخبرات التي يمرُّ بها الطفل؛ فاللعب وخصوصاً بالأشياء المختلفة، والتعرف على خصائصها ومناقشة الكبار في وظائفها وصفاتها، وكذلك اللعب الجماعي جميعها يهيِّىء الأرضية لتكوين هذه المفاهيم.

ثم إن الطفل الذي لم يلعب بالرمل والماء والطين، ولم يفرغ الأوعية ويملأها، ولم نترك له فرصة ليلعب بالطين ويصنع منه أشكالاً مختلفة نجده يفتقر إلى الخبرات الكثيرة الضرورية لنمو ذكائه.

4 ـ النمو الانفعالي ـ الاجتماعي:

تتصف هذه المرحلة بالاستقرار الانفعالي مقارنة بالمراحل السابقة، وتتوزع علاقات الطفل نحو أهداف متعددة تشمل أقرانه في الصف وفي أثناء اللعب، ومعلميه الذين يتعامل معهم بعد أن كانت علاقاته محصورة بالأسرة والأخوة فقط.

ويكوّن الطفل اتجاهات انفعالية جديدة نتيجة العلاقات الاجتماعية الجديدة التي تكسب الطفل اتزاناً انفعالياً، وتخفف من انفعالاته العنيفة تجاه والديه، مما يعطيه نضجاً انفعالياً اجتماعياً.

ويؤثر النمو العقلي على النضج الانفعالي؛ فالطفل يتنازل عن رغباته الكثيرة الملحة وخصوصاً التي يشعر بأنها تضايق الوالدين، ويستطيع إرجاء حاجاته العاجلة إلى وقتٍ آخر، فيكسبه ذلك السيطرة على نوازعه ورغباته.

وتزداد خلال هذه المرحلة جرأة الطفل بسبب تنوع علاقاته الاجتماعية التي تتسم بالتفاعل والديناميكية، والتي تنمي شعوره بالأمن والثقة فيكسب الطفل اتزاناً انفعالياً في سلوكه ويميل إلى المرح.

وتختلف استجابات الطفل الانفعالية في هذه المرحلة عن المراحل السابقة، فيعبِّر عن انفعال الغضب بالألفاظ، وتبدو هذه الانفعالات ظاهرة على وجه الطفل، دون عنف أو ثورة وقد تأخذ استجاباته شكل المقاطعة.

ولكن طفل هذه المرحلة يعاني من الخوف، وتتصف هذه المخاوف بالواقعية: في المستويين الدراسي والاجتماعي، مثل الخوف من الفشل، والإحباط الدراسي،

والتقبل، والمكانة الاجتماعية بالنسبة للأقران.

كذلك فإن الطفل يخاف من الأشياء التي تشكّل خطراً على حياته، مثل وجود السيارات أو السقوط من الأماكن العالية.

ومن مظاهر النمو الاجتماعي أن الطفل يقضي أوقاتاً طويلة مع رفاق الصف، بنسبةٍ أكبر من الوقت الذي يقضيه مع أهله، ولم يعد الوالدان يشبعان الميل إلى التماهي، فيلجأ الطفل في بعض الأحيان إلى اختراع نماذج يقتضي بها، وقد يكون أحد هذه النماذج الرفاق أو المعلمين، ويحاول الطفل التخلص من أو تقليص السلطة الوالدية، ويشكّل الأطفال في نهاية هذه المرحلة «زمراً».

التمدرس، (الدخول إلى المدرسة):

تؤثر المدرسة تأثيراً كبيراً على نمو الطفل الاجتماعي وأنماط سلوكه وشخصيته؛ فعن طريق المدرسة، يتدرب الطفل على أنماط من التفاعل الاجتماعي وأفراد آخرين بطريقة تختلف عن مستوى التعامل مع الأسرة؛ فيتدرب الطفل على الأخذ والعطاء والتنافس والتعاون والكفاح والمثابرة؛ إذ إن المدرسة بيئة حافلة بأنواع المنافسات والخبرات، وفيها يمارس الطفل الميول والهوايات ويتدرب على مبدأ الحقوق والواجبات؛ فدور المدرسة مهم في تزويد الأطفال بالخبرات الاجتماعية وصقل وتنمية الميول والمهارات والقدرات، وفي تطبيع الطفل على الكثير من قواعد السلوك الاجتماعي والأخلاقي.

وبالنسبة إلى بعض الباحثين يعتبر الدخول إلى المدرسة الابتدائية «الفطام العاطفي الثاني» «اوستريث» (Osterrieth ، 1978)؛ فالطفل في المدرسة الابتدائية يجب أن يصبح قادراً على تركيز انتباهه نصف ساعة على الأقل حول موضوع معيَّن؛ ثم إن توزيع الوقت دقيق جداً؛ وهناك الخضوع للقوانين المدرسية: لم يعد الطفل يلعب في الصف؛ فالمدرسة هي معاً المكان والوسيلة التي فيها يتم تقييم مستوى الطفل العقلي؛ ولكن يلاحظ رسوب بعض التلاميذ بالرغم من تمتعهم بمستوى طبيعي من الذكاء؛ والدخول إلى المدرسة الابتدائية الذي يكون في سن السادسة من العمر، ورياض الأطفال في سن الثالثة أو الرابعة من العمر، ثم الدخول إلى التعليم المتوسط والثانوي في سن الحادية عشرة، هذه السن لم تحدد عشوائياً، بل إنها حددت بناءً على النضج العقلي الذي يرافق كل سن من عمر الطفل. ولكن ظهور اضطرابات التعلم سوف تكشف عن مشكلات نفسية لم تكن ظاهرة حتى الآن بالرغم من الذكاء الطبيعي الذي يتمتع به التلميذ. وفي مثل هذه الحالات يجب دراسة شخصية الطفل مثل الاضطرابات النفس ـ جسدية (اللزمات، التبول

اللاإرادي، التأتأة، أكل الأظافر، . . .) والاضطرابات السلوكية (الغضب، الميول غير الاجتماعية، البلادة، . . .) وكذلك يجب دراسة الحالة الأسرية، ترتيب (موقع) الطفل في الأسرة، العلاقات بين الأخوة، والخلافات مع أفراد الأسرة، والطريقة التي يحاول الطفل بها حل هذه المشكلات، أو عدم مواجهتها، والفطام العاطفي غير السليم.

ولكن يجب ألاّ ننسى بعض جذور بعض الاضطرابات أنها تعود إلى المدرسة نفسها، قد يكون مثلاً مستوى الصف العلمي أعلى من مستوى التلميذ، أو أنه صف يحوي أعداداً كبيرة من الطلاب، أو بعض الاضطرابات الأسرية الخطيرة.

وقد يكون الطفل قلقاً بسبب الوضع الصحي الذي يتعرض له أحد أفراد الأسرة، أو عدم إيجاد الأمان في الأسرة، أو أي موقف يمكن أن يهدد تماسك الأسرة، ويؤدّي إلى تفككها، مثل انفصال الوالدين، والطلاق، والبطالة، كلها قضايا كبرى يشعر بها الطفل بعمق، وتؤثّر بالحتم على عمله الدراسي[1].

وتنتشر ظاهرة الأطفال المضطربين، الطفل المضطرب هو الطفل الذي يلمس كل شيء، لا يستطيع المكوث في مكان معيَّن، يحرّك يديه ورجليه دائماً، ولا يستطيع أن يركز انتباهه، أو يستمع إلى شرح المعلم، كما انه لا يستطيع إنجاز الفروض المدرسية. ويتميَّز هذا الطفل باختلاجات عصبية أثناء اللعب أو القراءة ويظهر هذا في اضطراب مزاجه[2].

وعادةً ما يخبىء هذا الاضطراب قلقاً عميقاً فيحاول الطفل أن يهرب من هذا القلق إلى النشاط الزائد. وقد نجد عند هذا الطفل اضطرابات النوم (عدم استقرار النوم، الكوابيس، السرنمة (السير والكلام أثناء النوم) الوراثة (وخصوصاً الأم القلقة والمضطربة) وانفصام عرى الأسرة، دوراً في هذه الإضطرابات مما يخفي قلقاً عميقاً[3].

تؤثر المدرسة تأثيراً كبيراً على نمو الطفل الاجتماعي وأنماط سلوكه وشخصيته؛ فعن طريق المدرسة يتدرب الطفل على أنماط التفاعل الاجتماعي وأفراد آخرين بطريقة مغايرة لمستوى التفاعل الأسري.

يتدرب الطفل على الأخذ والعطاء والتنافس والتعاون والكفاح والمثابرة[4]؛ إذ إن المدرسة بيئة حافلة بأنواع المنافسات والخبرات، وفيها يمارس الطفل الميول

---

(1) Educational psychology. Robert. E. SIAVIN, 1989.

(2) Infopedia, Funk and wagnalls Ecyclopedia Child Copyright 1994, psychology.

(3) علي منصور، علم النفس التربوي، جامعة دمشق، دمشق، 993 ـ 1994 .

(4) خليل ميخائيل معوض، سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة، الطبعة الثانية، 4 ـ 1983 .

والهوايات، ويتدرب على الحقوق والواجبات؛ فدور المدرسة مهم في تزويد الأطفال بالخبرات الاجتماعية، وصقل الميول والمهارات والقدرات وفي تطبيع الطفل على الكثير من قواعد السلوك الأخلاقي والاجتماعي.

ومن مظاهر النمو الاجتماعي نذكر:

ــ **الميل إلى الإتصال بالكبار**: يميل الطفل إلى الاتصال بالكبار وذلك لكسب قيمهم واتجاهاتهم مثل الأب والشباب والرجال، وكذلك تميل الفتاة إلى الاستماع والاجتماع مع من هن أكبر منها سناً.

ــ **اللعب**: بالرغم من أن اللعب يعتبر من الميول الفطرية القوية للفرد، لكنه يتأثر ببعض القيم الاجتماعية مثل التعاون والتنافس والظهور والقيادة والتبعية؛ فاللعب خلال هذه المرحلة يكون جماعياً ويتمثل في الألعاب المنظمة والخاضعة للقواعد والقوانين، وتكون الألعاب على شكل زمر وجماعات، وهذه الظاهرة واضحة عند الذكور أكثر منها عند الإناث.

ويزداد تأثير الجماعة على الطفل فنجده يتمثل آرائها وقرارتها، وعن طريق اللعب يستطيع الطفل تحديد مكانته الاجتماعية بين أقرانه.

ــ **الميل إلى جمع الأشياء**: أوضح تشارلز داروين الميول الفطرية للجمع لدى كثير من الطيور والثدييات، وتبين أهميتها في بقاء الكائن الحي، وأن هناك ميلاً شبيهاً بنظيره عند الإنسان وهو حاجته إلى التملك. وقد درس ستانلي هول ميول الأطفال نحو جمع الأشياء، وأوضحت النتائج أن حوالى 90٪ من الطلاب قد كوّنوا ميلهم إلى التملك وجمع الأشياء في طفولتهم.

ــ **الصداقات**: تتأثر الصداقة باختلاف الجنس؛ فالطفل في سن الثامنة من عمره يجد غضاضة في اللعب مع الإناث، ويفضل تكوين صداقات مع الذكور الذين في مثل سنه. ويكوّن الأطفال جماعات تبقى ثابتة حتى بداية المراهقة.

ــ **الزعامة**: تبدأ سمات الزعمات في الظهور في أوائل السنة السادسة من العمر، ومن مقومات الزعامة: ضخامة الجسم، زيادة النشاط والحيوية، النضج الانفعالي، وارتفاع الذكاء. وتدل دراسات[1] كالوليل (Callwell) و لمان (Welman) أن نسبة ذكاء

(1) Pierre GALIMARD, 6 à 11 ans, Privat, Paris, 1993.

قادة الطلبة تقع بين 120 و140، ولكن عندما يزداد الذكاء أكثر من ذلك تتسع الهوة بين القائد وبين الجماعة، فيجد صعوبة في التجاوب، ولذا يمكن للزعيم أن يكون أكثر ذكاءً من الجماعة بقليل.

في هذه المرحلة تشغل المشكلات الدراسية القسم الأكبر من حياة الطفل، وما يشغله أيضاً هي عملية التكيف مع الجماعة أو مع مجموعات الرفاق؛ فإذا نجح في هذه المهمة فإن هذا سيكون زاداً مهماً له للتكيف في حياته المهنية وفي مختلف أنواع المحيط الاجتماعي الذي سيتواجد فيها في سن الرشد، ولن يلاقي صعوبات ومشكلات كبيرة.

أما في المنزل فإن الطفل يستريح ولا يبذل الجهد الكبير في حياته العائلية لأنه سبق وحل الكثير من مشكلات التكيف مع الأسرة. ويبقى أن نقول إن من خصائصه في المنزل والتي تختلف عن خصائصه خارجه أنه: متقلب المزاج، متطلب، مستبد. ويطلب أن يخدمه الآخرون ويعبِّر عن عدم رضاه بصورة دائمة. بينما هو خارج المنزل مهذب ويتقن التعامل مع الآخرين ليكسب ودهم ومحبتهم.

يشعر الأطفال في هذه المرحلة بصعوبة كونهم أصبحوا كباراً، ويشعرون كذلك بأنهم يبذلون مجهوداً كبيراً من أجل ذلك.

طفل الـ 6، 7 سنوات يمرّ بأزمة انفعالية حقيقية. ويعاني البعض منهم من مشكلات نذكر بعضها:

- **الطفل الذي يحب السيطرة:** يفرض إرادته على الآخرين، وخصوصاً على الأخوة والأخوات الأصغر منه سناً.
- **الطفل الخجول:** هو الذي يعاني من الشعور بالدونية، ويكون قلقاً غير قادرٍ على اتخاذ القرار، وهذا النوع بحاجة إلى مساندة كبيرة من الأسرة، وبحاجة إلى الشعور بالثقة، والحماية.
- **الطفل غير المتزن:** فهو يواجه العالم مع مشاعر عميقة بالعجز والقلق.
- **الطفل الذي يعاني من صراع بين مشاعر تحقيق الذات وبين قوى النكوص (Regression) والتراجع:** بالرغم من أن مظاهر الاضطراب الانفعالي واضطرابات المزاج تكون غير ظاهرة تماماً إلاّ أننا كثيراً ما نلاحظ عند هؤلاء الأطفال بعض الأعراض مثل: اضطرابات النوم، حركات غير متناسقة، لازمات، وعدم استقرار

حركي، التي هي في الغالب تعبير عن تفريغ للطاقة العضلية نتيجة للضغوطات اليومية التي يصعب عليه تحملها. ومن المفيد أن نذكر بأنه يجب عدم الإصرار على أن يترك الطفل هذه الأعراض عن طريق الملاحظات الملاحقة التي يبديها الوالدان أو عن طريق التوبيخ المستمر، ولكن يجب تركها تمر كاضطرابات غير ذي بال، وحتى أنها تكون مفيدة في بعض الأحيان، ولكن عند حال استمرارها فهي تدل على تهيج في الجهاز العصبي.

إن ما يشغل طفل هذه المرحلة هو توكيد الذات، وطفل 7، 8 سنوات يتكيف بشكل ممتاز مع حياته الدراسية، فهو واثق من نفسه، وفخور بمعارفه العلمية الجديدة، وبصفه حتى وإن كان ينتقد ذلك، فهو كثير الفضول، كثير الحركة؛ وهذه السن تتميز بكثرة الحركة، والشجار، والصداقات التي تنعقد بسرعة وتنفك بسرعة.

وتزداد تجارب الطفل الاجتماعية حتى إن الأسرة تشعر بذلك. ويستطيع الطفل تأجيل رغباته الآنية، وهو قادر على العطاء بدلاً من الأخذ، وكذلك فهو يستطيع التعاون بدلاً من السيطرة، ويحرص أن يشعر بأنه مقبول ضمن جماعة الرفاق.

تكوين الحس الأخلاقي:

في هذه السن يتكوَّن الحس الأخلاقي. ومن المعلوم أننا نسمي سن الـ 7 سنوات بأنه «سن العقل»، حيث يستطيع الطفل التميز بين الخير وبين الشر، ولكن هذه ليست سوى البداية لاكتساب الحس الأخلاقي.

وفي هذه الصدد يقول أرنولد جيزيل بأنه في سن 8، 9 سنوات يعرف الطفل بأن الخير والشر ليسا فقط ما يمنع عنه الوالدان، بل يتواجدان داخل الطفل كقيم خاصة به؛ فالحس الأخلاقي ينمو عند الطفل كسائر مظاهر النمو النفسي، وهو يتطلب نضجاً وتعلماً، فهنا أيضاً ثمة مراحل متدرجة تؤدي إلى ظهور الحس الأخلاقي الداخلي؛ فتطور ونمو السيطرة على الذات يمكّنان الطفل من تأجيل رغباته الآنية وحتى أنهما يمكّنانه من أن يتخلى عنها، وحتى أنه أصبح يستطيع تحمل بعض الآلام والحرمان من الأشياء التي يرغب فيها، إما لأنه يرغب في إرضاء الأهل، وإما رغبة في لذات آتية في المستقبل.

ويواجه الطفل ضغوطات المسموح والممنوع: وهذا تعلم يواجه فيه الطفل صعوبات كثيرة، وهو مرتبط بما يتطلبه الكبار من الطفل وليس نابعاً من داخله أو من

تجاربه، ويعرف أنه إذا لم يخضع لهذه القوانين والقواعد فإنه سيتعرض للعقاب.

وسوف يتعلم هنا قواعد وقوانين الحياة التي يتعلم أن يخضع لها إذا أراد أو لم يرد، فهي أمور من الضروري الانصياع لها.

اكتساب الطفل للانضباط يكوّن عنده الحس الأخلاقي، حيث سيطرة الأنا الأعلى، التي تُدخل أوامر ونواهي الوالدين وتملي على الأنا ما ينبغي القيام به وما لا ينبغي عمله، وهذه مرحلة ضرورية من أجل تكوين الأخلاق الحقيقية التي ترتكز إلى مبادىء وليست ترتكز إلى النواهي والأوامر.

ونرى هنا كم تلعب شخصية الأهل في تكوين البنيات الأخلاقية حيث الشعور بالواجب لا يزال ضعيفاً؛ نعندما يسمح الجو العائلي بكل شيء ولا يراقب سلوك الطفل، ولا يعاقب أبداً فإن إرادة الطفل تبقى ضعيفة، فيسود مبدأ اللذة، ويصبح ما يسبب اللذة هو الصحيح، وقد يؤدي هذا إلى الانحراف في السلوك وقد نجد هؤلاء الأطفال لاحقاً بين الأحداث الجانحين.

وعلى العكس من ذلك، فإن الجو الأسري الذي تسيطر عليه السلطة الغاشمة والعقاب من أجل أتفه الأسباب، فإن الإرادة تكون غير قادرة على اتخاذ قرار وينمو الشعور بالذنب، وتكون الأنا الأعلى قاسية ومتصلبة، وهنا يصبح كل ما يسبب اللذة ممنوعاً.

الكذب، السرقة الطاعة:

قبل 8، 9 سنوات لا يستطيع الطفل التمييز بين الخطأ وبين الكذب؛ فالحقيقة ليست مطلقة بالنسبة له، ولكنها نسبية ومتغيرة؛ إنه ظل لمدة طويلة يعتقد بأن الكذب هو ما لا يصدقه الأهل وما يمنعونه، وهو يخلط بين الكذب وبين الكلام الذي يمنعه الأهل (أي الكلمات النابية) (فالكذب هو الكلام البذيء)، وهو غير قادر على فهم الأحكام الأخلاقية المتعلقة به؛ فبالنسبة لطفل الـ 7 سنوات، أنه يعتبر كذباً إذا قلنا أن القمر مضيء أكثر من الشمس، وكذلك يعتبر كذباً محاولته لإخفاء بعض الأخطاء (بقعة على السجادة) والخطأ بالنسبة له يكتسب أهميته من النتيجة المادية وليس من النية أو القصد (بياجيه: **الحكم الأخلاقي عند الطفل**).

ويخطىء الأهل إذا اعتقدوا بأن الطفل لا يكذب ولا يخطىء، لأن الطفل بذلك يعتبر حقيقة كل ما يصدقه الأهل، وهذا لن يساعد الطفل في تكوين الحقيقة الموضوعية

وفي الخروج من الأنوية والتمركز حول الذات؛ ففي سن التاسعة فقط يصبح الطفل قادراً على الكذب الحقيقي، أي تحريف الحقيقة من أجل خداع الآخرين.

والكذب الأكثر استخداماً من قبل الأطفال هو «كذب، النفي» «لست من فعل ذلك»، وهي توازي الشعور بالقلق والكف (Inhibition)، فهو لا يكذب بسبب الخوف من العقاب؛ إذ أنه يكذب أيضاً عندما لا يكون هناك عقابٌ، وهذا يعود إلى عدم القدرة عن التعبير عن الذات «نعم أنا مذنب، وهذا أنا من فعل ذلك»؛ مثل الأطفال الذين لا يستطيعون القول «مساء الخير» أو «صباح الخير» مهما مارسنا عليهم التهديد إذا لم يفعلوا ذلك.

عدم الاعتراف هنا معناه إلغاء الفعل بدلاً من الاعتراف به، وهو لا يستطيع عيش الفعل مرة أخرى.

هذان النوعان من الكذب: الخاطىء والنفي يحدثان كثيراً عند الأطفال في هذه المرحلة، ويجب التعامل معهما بحذر. فهناك بعض الأسئلة التي يجب تجنب طرحها. فمعرفة كل شيء ومراقبة كل شيء ليس الطريق الصحيحة للمحافظة على ثقة الطفل ومعرفته.

أما «الكذب العاطفي» فهو يطرح مشكلات أخرى: «منى تخبر رفيقات الصف بأن والدها قد اشترى سيارة رائعة، وأن أمها اشترت العديد من الثياب والمجوهرات».

«هادية تخبر والديها بأنها رأت حادثاً مريعاً، وأن صديقتها في المستشفى...».

هل ينفع العقاب في مثل هذه الحالات؟ يجب أولاً فهم ما تحس به كلٌ من منى وهادية كي يصبح بالإمكان مساعدتهما فعند منى رغبة في أن تنظر إليها رفيقاتها باحترام، وكأنها تعتبر رغبتها هذه حقيقة، ولكن هذا ليس سوى الجانب السطحي للمشكلة، فقد يكون هذا عبارة عن رغبة عابرة ولن يتكرر الكذب، ولكن قد يكون هذا عبارة عن معاناة عميقة، مثلاً الشعور بأنها غير مهمة بالنسبة للآخرين، وبأن لا أحد يهتم بها، وبأنها غبية وقبيحة ولا أحد يحبها، وعلى هذا الأساس فإن هذا الكذب سيتكرر لاحقاً، ولكن هنا يجب معالجة الجرح الذي يظهره الكذب وليس الكذب نفسه.

«الكذب الواشي» الذي يمكّن صاحبه من إنقاذ نفسه على حساب الآخرين، والذي يكشف قلقاً عميقاً وعدوانية تجاه الآخرين، وهذا يتطلب معرفة الدوافع العميقة كي يصبح بالإمكان معالجته؛ وكذلك الأمر بالنسبة للسرقات التي يمارسها الأطفال؛

فالأطفال الذين يسطون على أغراض الآخرين كثيرون: وبعض هذه السرقات يتعرف الأهل إليها والبعض الآخر يجهلونه؛ ففي سن 6، 7 سنوات، تعمل التربية على أن يكون الطفل أميناً وذلك لا يكون بالمواعظ الأخلاقية ولكن بالكثير من التعقل، فعندما يستمر الطفل في السرقة بعد سن الـ 7 سنوات، يجب إعطاء الأمر الأهمية اللازمة، بدون التهديد، وبأن هذا يسبب العار للأسرة.

وأن إعطاء الطفل النقود اللازمة لمصروفه وتعليمه كيف يراقب مصروفه، يساعده على كيفية التعامل مع النقود، وأن يترك بعض الممارسات الخاطئة غير النافعة. وفي بعض الأحيان يجب دراسة الحالة بتعمق ومعرفة دوافع السرقة العميقة: دافع قوي أمام رغبة عارمة، التعويض العاطفي، وبعض الأحيان أخذ أشياء لأشخاص نحبهم مثل (الأم، المعلمة) وفي بعض الأحيان تكون السرقة تعبيراً عن عدوانية.

الطاعة:

القاعدة العامة في الطفولة والتي تختصر القانون هي: الطاعة.

ولكن تبقى لذة الطفل الكبرى هي في عدم الطاعة ومخالفة الأوامر، ولكن رغبة الطفل هي امتلاك «الأم والأب».

أما بالنسبة للعمل المدرسي، وقبل أن نسأل لماذا لا يطيع الطفل؟ يجب أن نسأل «لماذا يطيع الطفل؟».

ويبقى أن نعرف بأن «الطاعة» ليست أمراً عفوياً، وهي عكس رغبتنا التي ترتكز إلى أن نفعل ما يحلو لنا، وفي اللحظة نفسها يجب علينا أن نخضع لإرادة الآخر، وهو أمر في غاية الصعوبة. والبرهان على ذلك عندما نطلب من الطفل أن يكون نظيفاً وأن يقضي حاجته في مكان معيَّن، فهو يقول لنا «لا». وهي الكلمة الأولى التي يتعلمها الطفل من والديه، وهي ترتد إلينا.

لماذا الطاعة؟ وهي عكس إرادة الطفل في تأكيد الذات، وبالعكس، فإن عند الطفل رغبة في أن يطيعه الآخرون. وفي الثالثة من العمر يحمر وجه الطفل من الغضب عندما لا تنفِّذ أمه أو لا ينفِّذ أخوته رغباته.

وبالرغم من ذلك فإن الطفل يطيع ويخضع للكثير من الأوامر، دون أن يدري ويتجاهل الطفل إرادته ورغباته ويخضع لرغبات وأوامر والديه، وهو هنا يبذل جهداً كبيراً في سبيل ذلك: ولكن هناك سببان لذلك: الضغوط العائلية والاجتماعية، وحالة

الطفل المعتمد الذي يجب أن يخضع للأقوى، وكذلك فإن الطفل يطيع لأنه يحب والديه ومن أجل أن يرضيهما، وهذا أكثر فعالية من العقاب.

أما في مراحل الأزمات والثورة، فإن الطاعة تكون صعبة، وحولها تدور المشكلات الأسرية، حيث تمارس السلطة الوالدية. ولكن في بعض الفترات السعيدة تكون الطاعة سهلة جداً، وخصوصاً طاعة الوالدين اللذين نحبهما، أي الذوبان في إرادة الوالدين.

وهناك عدة طرق لعدم الطاعة منها السلبية وحتى الثورة المفتوحة على الأهل، ومن أجل إنقاذ المواقف الصعبة وعدوانية الطفل، يجب عدم مواجهة الطفل.

أما إذا كانت طاعة الطفل ناجمة عن الضغوط العائلية، فإننا نكون قد خسرنا كأهل في مجال تربية الطفل؛ إذ نكون قد فشلنا في استخدام المحرك الإيجابي الذي هو التعاون ضمن الحب المتبادل.

المشكلات الجنسية:

تتميز الطفولة المتوسطة بالهدوء في المستوى الجنسي، وبعد مظاهر النمو الجنسي في الطفولة المبكرة وقبل مرحلة البلوغ: فالنمو الجنسي يتأخر بالنسبة للنمو العام؛ فالهدوء النفسي يظهر في عدم اهتمام الأطفال من سن 6 إلى 12 سنة بالأمور والمسائل الجنسية.

ولكن هذا الهدوء لا يعني غياب المشكلات وعلى المربي المتبصر أن يهتم بالمستقبل من أجل التحضير لمشكلات المراهقة.

فالتربية الجنسية ليست في أن تناقش الطفل في عمر 13 أو 14 سنة في الأمور الجنسية، أو أن نناقشه قبل الزواج، وهي ليست أيضاً إعطاء المعرفة العلمية المتعلقة بالجهاز التناسلي، بالرغم من أن هذه المعرفة تبقى ضرورية ولكنها غير كافية: وكأننا نعتقد بأن الذين يعانون من مشكلات جنسية إنما يلزمهم أن يقرؤوا الكتب التي تعالج الأمور الفيزيولوجية والتشريحية المتعلقة بالجهاز التناسلي.

فالتربية الجنسية هي الإجابة على أسئلة الطفل الجنسية بشكل يناسب سنه. والتربية الجنسية هي جزء من تربية الأحاسيس والإرادة والتي لا تنجز في يوم واحد؛ إذ يجب أن تحصل تدريجاً، وباكراً، وفي محيط عائلي وتؤدي إلى اتزان جنسي؛ ولا نعني هنا بالاتزان غياب المشكلات والمصاعب إنما نعني الرؤية الصحيحة لهذه المشكلات

والمصاعب والسيطرة عليها.

يظهر الفضول الجنسي عند الطفل باكراً، حتى عندما لا يعبّر عنه؛ فمن المفيد أن نساعد الطفل لكي يعي الأسئلة التي يريد طرحها، أو النظريات التي يقوم بتكوينها، وأن ننجح في جعله يتكلم.

وأول سلسلة من المشكلات التي تشغله، بعد الفروق الجنسية هي مساءلة: من أين جاء؟ «من أين يأتي الأطفال؟» وعندما يعرف بأن الطفل يتكوّن في بطن أمه يأتي السؤال: «من أين يخرج؟» فيجهز لنفسه إجابات ومن أقدمها: أن الطفل يخرج من السرة أو من الشرج، أو أن البطن ينفجر كفقاعة صابون. وبعد ذلك يطرح سؤلاً آخر وهو: «كيف دخل الطفل إلى بطن الأم؟» وغالباً قبل سن السادسة يدرك الطفل أن للأب دوراً في ذلك. وقبل سن العاشرة يدرك الطفل دور الأب في ذلك.

ثم تبدأ سلسلة أخرى من المشكلات بالظهور، دون أن تجد لها الإجابات المناسبة، وهي أقل عقلانية وتطال المجال العاطفي؛ وهي المشكلات التي تدور حول العلاقات الجنسية بين الأم وبين الأب: «ماذا يفعل الوالدان عندما يكونان بمفردهما، وينامان في سرير واحد؟»؛ وما يشك فيه الطفل منذ السنوات الأولى يملأه بالفضول والخوف. ويشعر أطفال 4، 5 سنوات بالقلق وقد يصابون باضطراب في النوم بسبب رؤيتهم أو تخيلهم لبعض المشاهد، وتأخذ ردات فعل الطفل مظهراً عدائياً، أو أنه قد ينفجر في البكاء، أو قد يصاب بالهلع. وخلال نموه وعندما يكبر الطفل فإنه يأخذ مسافة من والديه. وممارسة الحب تفقد الكثير من أهميتها بالنسبة له وتأخذ شكلاً عقلانياً.

مهما يكن من أمر، فإن هذه الأسئلة لا تبقى في مستوى الفضول العقلي، مثل الأسئلة التي تتعلق: كيف تسير السفن؟ أو كيف يعمل المحرك؟ ولكنها تبقى مختلطة بالكثير من الانفعالات وقد تسبب للطفل القلق، ويعتبرها الطفل من المحرمات، حتى وإن كان الأهل متساهلين؛ هذا ويعبِّر الطفل بصورة عامة عن أسئلته هذه بالكثير من الصعوبة.

من هنا، فإن على الوالدين أن يتكلموا وأن يتكلموا قبل الطفل، ولكن في أي عمر؟ ويبقى أن تحديد السن المناسب لذلك يختلف من طفل إلى آخر؛ ولكن يجب أن يفهم الطفل مبادىء العلاقة الجنسية قبل سن البلوغ؛ فالنقاشات بين الرفاق تبدأ في سن 11، 12 سنة ولكن هذه المعرفة غير مستحبة خصوصاً لأنها تكون غير علمية.

كيف يتكلم الوالدان عن ذلك؟. في البداية يجب أن يجيب الوالدان على أسئلة الطفل، والمخاطر قليلة حين يتكلم الأهل عن ذلك باكراً، وخصوصاً أن الطفل ينسى ما قلناه له ويعيد طرح الأسئلة نفسها، والمخاطر تكون أكبر عندما نتطرق إلى هذه المواضيع في وقت متأخر أو أن لا نتكلم أبداً. ومن المفيد أن نستعين بالكتب العلمية والتربوية ـ التي يجب على الأهل قراءتها أو أن يقرأها الطفل.

ولكن يجب أن لا تقتصر الشروحات على الناحية الفيزيولوجية، فقط، بل يجب أن تكون خلفيتها الحب، أن نبين مثلاً بأن الحياة المشتركة بين الأم وبين الطفل هي نتيجة علاقة عاطفية قوية؛ وبأن العلاقة الجنسية تعبِّر عن الانجذاب والذوبان لكائنين في كائن واحد.

ولكن فضول الطفل لا ينحصر في المعرفة فقط؛ بل نجد عند طفل هذه المرحلة(6، 12 سنة) بعض المظاهر الجنسية، بالرغم من أن هذا قليل الحدوث.

فالاستنماء (Masturbation) أو ملامسة الأعضاء الجنسية نجدهما عند الأطفال في عمر (4، 5 سنوات) وكذلك عند الرضع، وبعد ذلك عند معظم المراهقين. وقد نجدهما في مختلف الأعمار. أما في المرحلة التي ندرس (6، 12 سنة) فعندما تستمر فإنها تعبير عن اضطراب نفسي ـ فيزيولوجي فعلي ومن هنا يجب استشارة طبيب مختص.

أما «الألعاب الممنوعة» بين الصبيان وبين البنات، والتي أساسها الفضول الجنسي، والاستعراض (التعري، أو عرض الأعضاء الجنسية، وفي مرات قليلة تقليد الكبار في ما يتعلق بالعلاقة الجنسية) وهي قليلة الحدوث في هذه المرحلة، وتظهر بشكل عرضي وتفقد أهميتها بالنسبة للطفل.

وتبقى هذه المظاهر غير ذي بال، سوى في حين يكون أطفال هذه المرحلة على الاختلاط بمن هم أكبر منهم سناً (مراهقين مثلاً)، وفي هذه الحالة قد يسبب هذا اضطرابات عميقة عند الطفل.

والخطران الكبيران هنا، هو أولاً: جهل الطفل الذي قد يؤدي به إلى صدمة عميقة؛ ثانياً، الممارسة الجنسية المبكرة المتكررة الاستحواذية (obsessionnelles). . وفي هذه الحالة يجب إخضاع الطفل لعلاج نفسي.

ونجد هنا أهمية الحوار بين الوالدين وبين الطفل وخصوصاً إذا شعر الطفل بالثقة

فإنه قد يخبرهم بالسر الذي يثقل عليه حمله بمفرده، وهنا بالإمكان أن يتدخل الأهل وينقذوا الطفل.

ولكن المشكلات الجنسية لا تحل من خلال التربية التي نعطيها للطفل في هذه المرحلة، فهي (المشكلات) ستطرح نفسها مجدداً وبحدة في مرحلة البلوغ والتي لن يكون من السهل إيجاد حلول سريعة لها. ولكننا نكون قد ساهمنا في معالجتها بعقلانية، ونكون قد جنّبنا الطفل المصاعب المقبلة.

اكتشاف الحياة في الجماعة وتعلمها:

طفل الـ 6 سنوات سيصبح رجلاً أو امرأة يعيشان في عالم تحكمه القواعد والقوانين والعادات، في مجتمع إنساني، حيث سيقيم أو ستقيم مع الآخرين الكثير من العلاقات العاطفية والعقلية، في هذا المحيط الذي سيعيش فيه الطفل في المستقبل سوف يحب، يكافح، ويقاتل.

والمدرسة هي صورة لهذا المجتمع الذي على الطفل أن ينتمي إليه، وليست فقط الصورة بل هي المجتمع نفسه، وهي أي المدرسة تتألف من أفراد يشبهونه، والذين سوف يرافقونه، والذين سوف يجدهم في مراحل حياته المختلفة وحيث سيأخذ مكانه بينهم.

واكتشاف الآخرين لن يمر دون صدامات وقلق. وهذا التعلم (تعلم الحياة الاجتماعية) لا ينجز في يوم واحد، ولا يختزن فقط الرفقة التي تسبق الصداقة، والجهد من أجل العيش المشترك، ولكنها مليئة بالاحتكاك المؤلم، الشجار، والخسة والظلم؛ وهي طريق طويلة حافلة بالنجاح والفشل، حيث سيتعرف الطفل على حدود إمكاناته وسيتعرف من خلال ذلك على بعض خصائصه.

التكيف مع عالم الصف:

تثير بداية الحياة المدرسية ردات فعل عنيفة (مروان يرفض أوامر المدرس ويرمي حذاءه في وسط الصف؛ غسان يبقى ملتصقاً بباب الصف ويرفض أن يجلس مكانه ويبكي، وبعد ذلك يبكي بصمت...).

وصعوبات التكيف هذه يمكن لها أن تدوم طويلاً. ويكتشف الطفل تدريجاً وجود الأطفال الآخرين، ويلاحظ بأن لديهم سلوكيات مشابهة لسلوكياته، ومن هنا من الممكن التعاطف معهم.

ولا شك أن التربية في الأسرة تلعب دوراً مهماً في قدرة الطفل على هذا التكيف. ولكن نلاحظ في بعض الأحيان ردات فعل وخشية، وخوفاً، وعنفاً، التي تنبع من الانقطاع عن المنزل، الذي لم يهيّء الطفل للعلاقات الاجتماعية، أو التي قد تدل على وجود مشكلات انفعالية حقيقية.

ولكن في الغالب فإن الأمر يتعلق بردات فعل فردية؛ فالأطفال الذين يعانون من القلق، أو من الخجل سوف يكون من الصعب عليهم التكيف، وسيكونون عرضة لسلوكيات غير متوقعة.

(يخاف دائماً أن يصل متأخراً أو أن ينسى قلمه أو ممحاته، أو أن يكون متفرداً بالنسبة للأطفال الآخرين، فهو يستيقظ مبكراً ساعة عن الأوقات العادية، ويرفض أن يذهب إلى المدرسة إذا نسيت أمه أن تحضر له ما طلبته المعلمة).

ويعاني الأطفال الذين مستوى ذكائهم أقل من العادي من صعوبات في التكيف مع العمل المدرسي الجماعي، وهم بالتالي لا يفهمون ما يطلب منهم القيام به.

وحدة المجموعة في المدرسة، هي الصف؛ وهو ليس مجموعة تكوْنت بشكل عفوي، إنما الصف وحدة عضوية تدور حول المعلم الذي لم يختاره الطفل، والمعلم هو الذي يمكن أن يقيم الانسجام في هذه الوحدة الاجتماعية: فهو القائد انطلاقاً من موقعه وسنه وقوته ومن وظيفته التي تعطيه السلطة، ويقيم علاقات بتلاميذه تتسم بالعواطف؛ وهو الذي من خلال موقعه ينظم العلاقات بين الأطفال، وهي العلاقات التي ترتكز في الأساس إلى النتائج الدراسية؛ فالطفل الذي يحصل على نتائج دراسية مرضية يتمتع بهيبة أمام الذين لم يحرزوها. والذي يشير المعلم إليه بأنه غير قادر على الإنجاز في الصف والذي يهزأ منه، فهو محتقر أيضاً من قبل مجموعة التلاميذ.

ولكن أثناء الفرصة عندما لا يخضع الصف لسلطة المعلم، فإن نظاماً جديداً يقام، إنه نظام شبيه بما يحدث في المجتمعات البدائية، وينشب بعض الشجار بين الأقوياء يحدد (الشجار) القائد، الذي يستطيع أن يفرض إرادته على أي عضو في المجموعة.

وينتظم التلاميذ في الملعب في هرمية من الأول إلى الأخير بحسب قوة ومهارة وذكاء كل منهم؛ ولكن مجموعة الصف هذه ليست ثابتة وتبقى في أغلب الأحيان غير محددة بدقة، فليس فيها قائد دائم أو كبش فداء دائم، وهذه المجموعة تتألف من مجموعات صغيرة متنافسة وأفراد منعزلين. والهيبة الفكرية تلعب دوراً، ذلك أن الطفل اللامع، حتى وإن كان قليل المهارات الاجتماعية فهو يجد دائماً من يدافع عنه في

مواجهة الأقوياء خلال اللعب أثناء الفرصة، وعلى العكس من ذلك أثناء السير على الطريق فهو سيكون ضحية للأقوياء، وخصوصاً إذا كان بمفرده.

وتظهر العقلية الجماعية بشكل بارز في سلوك المجموعة أمام تلميذ جديد. وهي تتميز بالعدائية التي تستقبل هذا الجديد، الذي يشعر بأنه معزول ومنبوذ من الجميع، وحتى من المعلم في بعض الأحيان وخصوصاً إذا وصل في منتصف السنة ولم يتمكن من تسجيل انتمائه إلى المجموعة إلا شيئاً فشيئاً، ويجب عليه هنا أن يحقق لنفسه موقعاً من خلال النجاح الدراسي، هذا النجاح الذي سيعطيه موقعاً بالنسبة للمعلم وللتلاميذ أيضاً، وإما عن طريق تحقيق المكتسبات في الملعب، مما سيجعله فرداً في المجموعة.

ونبذ التلميذ الجديد إن دل على شيء فإنما يدل على تماسك المجموعة. وهذا السلوك غير موجود في رياض الأطفال حيث إن الطفل الجديد لا يثير سوى بعض المواقف العدائية الفردية. ولكن الصف (الفصل) في المدرسة الابتدائية يمثل وحدة متماسكة، وجسماً عضوياً، ويرفض هذا الجسم أن يخترقه أي عنصر جديد غريب.

لا يمثّل التلاميذ في المدرسة الابتدائية كائنات غريبة عن بعضها البعض بل هي عناصر نسجت بينها التجربة المشتركة الكثير من الوشائج. فهم قد انطلقوا في المغامرة نفسها، بهمومهم المشتركة، وبنجاحاتهم المشتركة، وبتقاليد بنيت بمرور الأيام والتي تعود إلى كل واحد منهم. ففي البداية هناك المعلم (المدرس) الذي يجبر التلاميذ على المشاركة في العمل ذاته، وأن يخضعوا لشروط العمل نفسها، وأن يتعاونوا. فهم يتواجدون يومياً معاً، وهم يشعرون بالحاجة إلى بعضهم البعض، على الأقل من أجل تجنب العقاب، أو لمجابهة هجمات الصفوف الأخرى.

من النادر أن نجد طفلاً دون رفاق أو أصدقاء يحاول أن يكون معهم أثناء الفرصة أو بعد الخروج من المدرسة، فيلعب معهم ويتكلم معهم، ولكن هذه الصداقة لا تستمر مدى الحياة، وهم على الأرجح رفاق أكثر منهم أصدقاء. وهذه أول تجربة مع الصداقة، مع الآخر الذي اخترناه بإرادتنا ولم يفرضه علينا الأهل.

هذه العلاقات بين الأطفال لا تكتسب معنى الصداقة ولكنها التجربة الأولى في اكتشاف الآخر وخصائصه، وهي تتسم بعدم الثبات والاستقرار، وتستمر طالما استمر الأطفال في الصف نفسه أو في المدرسة نفسها، وتنقطع إذا ما تم تغيير الصف أو المدرسة. وحتى في حال استمرار هذه العلاقات فإنها نادراً ما تتعدى مرحلة المراهقة.

في عالم الرفاق هذا يكون الطفل فيها عضواً في مجموعة بخصائصه الفردية، وهو

هنا يتعلم الحياة الاجتماعية، ويُفاجَأ المحيط الأسري بشخصية جديدة، وهو هنا يحمل اسم الأسرة، وليس هو بعدُ الطفل الأول أو الصغير الذي في المنزل.

أما بالنسبة للرفاق فمن غير المهم الأسرة التي ينتمي إليها، وإنما يعرفون أسرته انطلاقاً منه، فهذه أم ضرار وهذا والد سارة.

ويحتل أهل الرفاق الحيِّز القليل من الأهمية بالنسبة للمجموعة، وبعض الأطفال يخجل من أهله ولا يريد لهم أن يتفاعلوا والمحيط المدرسي.

وهذا الانفصال بين الحياة المدرسية وبين الحياة الأسرية كثير الحدوث، وخصوصاً عند الفتيان، وعلى عكس ذلك فإن الفتيات تقص الكثير من الأمور التي تحدث في المدرسة على الأسرة، فبعد بضعة أسابيع يعرف كل أفراد الأسرة أسماء الرفيقات والمعلمات، أما الفتيان فإنهم يخجلون من التكلم عن الأمور المدرسية، وبالرغم من محاولات الأهل فإنهم نادراً ما يتكلمون عن حياتهم المدرسية.

العمل المدرسي:

لا يحتل العمل المدرسي المكانة الوحيدة في حياة الطفل، فللعب دور مهم أيضاً عند أطفال 6 ـ 12 سنة.

وبالرغم من أن للعب وقع غير جيد عند البالغين، فهو بالنسبة لهم مضيعة للوقت، يقول الكبار للطفل الذي يريدون أن يتخلصوا من وجوده أثناء أحاديثهم: اذهب، والعب. ولكن البعض من الأهل يشكون من أن طفلهم يلعب بصورة دائمة ولا يستطيع العمل. ولكن من المفيد أن نعرف أن التوازن بين اللعب وبين العمل هو ما نريد. ومن الصعب أن يدرك الطفل أهمية العمل، بينما يشكل اللعب خاصة طبيعية وعفوية.

وإذا أدرك الأهل الأهمية والفائدة من اللعب، فإن هذا لا يعني أننا يجب أن لا نعلم الطفل أهمية العمل، أي الخضوع لنظام معين يتطلب الجهد دون الحصول على الاكتفاء المباشر. ولكن من غير المفيد أن نجعل العمل لعباً، ومن المفيد للطفل أن يحس بالفرق بينهما.

يعتقد بعض الأهل بأن العمل هو ما نحصل فيه على النقود؛ من هنا فإنهم ينظرون إلى العمل المدرسي على أنه غير ذي أهمية وكذلك إلى اللعب، بالرغم من أن للعب وظيفة ضرورية لتحقيق النمو السليم وهو الذي يقود إلى استيعاب الواقع بواسطة «الأنا».

يميِّز بياجيه (Jean Piaget 1896- 1980) بين ثلاثة أنواع من الألعاب: ألعاب

التمارين، والألعاب الرمزية، وألعاب القواعد.

ــ **لعب التمارين**: هو أول أنواع اللعب، ويمارسه الطفل ويستمد من ذلك لذة كبيرة وهو الذي يساعد على النمو الحسي ـ الحركي ونمو الحواس والذكاء. مثل الرمي، الركض، القفز، الصراخ جميعها يعطي الطفل الكثير من اللذة والقدرة على القيام بالكثير من الوظائف، ويساعده للسيطرة على الذات وعلى الأشياء. وهذا النوع من اللعب يمارسه الطفل كلما تمكن من إتقان مهارة معيَّنة: عندما استطاع ضرار القراءة أخذ يقرأ كل شيء، حتى اليافطات وأسماء المحال التجارية.

وعند اكتفاء الطفل من ممارسة هذا النوع من اللعب فإنه ينتقل إلى نشاطات أخرى، ويبقى الركض يحتل المركز الأول وهو الأساس للكثير من الألعاب التي تعبِّر عن حيوية الطفل التي تريد أن تعبِّر عن وجودها.

ــ **اللعب الرمزي**: هو اللعب النمطي في الطفولة، اللعب باللعبة (العروسة)، لعب دور الجندي، لعب أدوار الأب والأم، وهو ليس بحاجة إلى أدوات وألعاب معقدة، فقد تتحول قطعة خشب عادية إلى مسدس، وتتحول السجادة إلى جزيرة.

وقمة اللعب الرمزي نجده في عمر 5، 6 سنوات ولكنه (اللعب الرمزي) يستمر في المرحلة العمرية (6 ـ 12 سنة)، وكلما كبر الطفل فهو يصبح أكثر واقعية في تمثيل الواقع، ويتجه الأطفال إلى الألعاب الجماعية.

لا تقتصر وظيفة اللعب الرمزي على التحضير لنشاطات المستقبل، مثل لعب الفتاة باللعبة (العروسة) تحضر الطفلة لدور الأم؛ إذ إن وظيفته الأخرى هي تقليد الكبار «العمل مثل الوالدين» أي ممارسة الأشياء التي لا يمكن القيام بها في الواقع، وكل نشاطات الكبار تمر باللعب الرمزي، الأعمال الأنثوية: الاهتمام بالأطفال، تحضير الطعام، لبس المجوهرات. أو الأعمال الذكورية: لبس ثياب الجندي أو الشرطي، تنظيم السير، قيادة طائرة... والطفل يحب القيام بهذه الألعاب لأنها تمكنه من القيام بأعمال الوالدين وأن يكون «كالوالدين»؛ والوظيفة الأخيرة للعب الرمزي هي أن تساعد الطفل ليعيش الأحداث عدد المرات التي يريد، وأن يُحدث في هذه الأحداث التغييرات التي يريد. وهذا يمكن الطفل من أن يرى الحدث من زوايا مختلفة (أن يكون الأب، والبائع، والشاري، والمعلم، والتلميذ...) من أجل أن يعيش الأحداث من الداخل وأن يفهمها وأن يسيطر عليها وأن يستوعبها في أناه على المستوى العاطفي والذهني. وهو لا يعيش فقط أحداث الحياة اليومية، ولكنه يعيش أيضاً مواقف الصراع المثقلة

بالانفعالات التي يمكن أن تعاش بشكل مختلف، فيفقد الصراع من أهميته، ولن يخيف الطفل.

فالطفل التي تعرض للعقاب من أمه، يضرب لعبه، فالعدوانية التي لم يستطع ممارستها على الأم، يمارسها على الألعاب، وهكذا يتخلص من انفعالاته.

وكذلك عند ذهاب الفتاة الصغيرة إلى المدرسة، فهي عندما تعود إلى المنزل تلعب دور المعلمة.

في سن 8، 9 سنوات يترك الطفل الألعاب الرمزية؛ فالانفعالات أصبحت أكثر اجتماعية، فلن تكون الألعاب هي المتنفس لغضب الطفل، ولكن تكون الأخوة والأخوات الأصغر.

وتفقد هنا الألعاب الرمزية أهميتها ووظيفتها طالما أن الواقع قد تم استيعابه وفهمه من قبل الطفل، دون أن يعيشه. ولكن الطفل إذا كان قد ترك ألعاب (الأم، الأب) إلاّ أنه لا يزال يقوم بألعاب العسكر والحرامية التي تمكّنه من ممارسة الشجار، وأن يمارس الألعاب الجماعية، وأن يخضع لقواعد اللعب التي يتقبلها مع الآخرين.

ــ ألعاب القواعد: ابتداء من سن الـ 7 سنوات ينجح الأطفال في احترام قواعد اللعب، ألعاب الكلة، أو القفز بالحبل، وهذه الألعاب تجمع تلاميذ المرحلة الابتدائية في مجموعات صغيرة، واللاعبون هنا لا يخضعون لقائد بل لقواعد اللعب، وهذه الألعاب تنتقل من جيل إلى آخر وهي تمكّن الطفل من التكيف مع الحياة الاجتماعية؛ فالخضوع الديمقراطي لقاعدة عامة هو في الأشكال المتقدمة للحياة الاجتماعية. والذي لا يخضع لقواعد اللعبة يعتبر لاعباً سيئاً ويُقصى عن اللعب.

وبعض الألعاب يمارسها الأطفال في مجموعات كبيرة مثل كرة القدم وبإمكان أطفال في سن 11، 12 سنة النجاح فيها، أما الزمر التي تتكوّن في بداية المراهقة فإن هذا الأمر لا يحدث قبل سن الـ 10 سنوات. ولكن هذه المجموعات لا تدوم طويلاً. ولن تستمر المجموعة إلاّ في نهاية المراهقة عندما يتمتع المراهق بغنىً نفسي يمكّنه من المحافظة على الآخرين.

والانتماء إلى زمرة (مجموعة) هو من العناصر المهمة في التكوين الاجتماعي؛ وفي عمر الـ 9 سنوات من المفيد أن يجد الطفل اهتماماً خاصاً بالإضافة إلى قطبي اهتمامه الأساسيين: المدرسة والمنزل.

ومن المفيد أن ينتمي الطفل إلى نادٍ رياضي الذي يمكّن الطفل من القيام بنشاطات تساعده على الاسترخاء خارج المنزل والمدرسة. وهذه النوادي تساعد الطفل على تحقيق التوازن والتخلص من ضغوطات الحياة اليومية.

وتبقى الكشفية من النشاطات المفيدة، حيث يعتمد فيها الأطفال على أنفسهم، ويلعب في هذه الجماعات القائد دوراً مهماً.

وبعض الأطفال لا يريد الاشتراك في نشاطات جماعية بسبب الضجيج، وهنا يجب أن لا نرغمهم على ذلك، ونلاحظ عند بعض الأطفال أن الخوف من العالم الخارجي يصيبه بالشلل، فهو يحب اللعب مثل الآخرين، ولكنه لا يجرؤ على ذلك، وهو يكتفي بالعيش في الخيال.

في سن 10 سنوات يجب أن يكون الطفل قد مرّ بالكثير من الخبرات الاجتماعية؛ فالمخيمات وزيادة عدد الرفاق تكوّن الطفل من الناحية الاجتماعية: فهي تقدم للطفل نشاطات مختلفة.

والعيش خارج الأسرة وفي مدارس داخلية يكون وقعه خطيراً عندما يكون الطفل صغيراً؛ والانفصال عن الأسرة قد يكون له مخاطر جمة.

الطفل في الأسرة:

في العمر من (6 ـ 12) سنة يختبر الطفل العالم الاجتماعي خارج أسرته ويلزمه الكثير من الجهد للتكيف مع هذا العالم، وتبقى الأسرة هي المحيط الثابت الذي يقضي فيه الطفل سنوات النمو المختلفة.

ما عدا بعض الأحداث الأليمة التي قد تتعرض لها الأسرة من موت أو مرض، إلاّ أن الوالدين يبقون هم أنفسهم (بالرغم من أنهم يتقدمون في السن) ولكن لديهم مشكلاتهم النفسية والمهنية والعاطفية والمالية التي بالإمكان أن تؤثر على سلوكهما، ولكن يبقيان في حالاتهما النفسية الخاصة وبسلوكهما المميز.

وفي الغالب نادراً ما يتغير المحيط الأسري؛ صحيح قد يأتي أطفال آخرون أو قد يرحل الجد أو الجدة، ولكنه يحتفظ بخصائصه التي تعود إلى شخصية الوالدين وإلى العلاقة الزوجية التي بينهما.

وعندما يبلغ الطفل 6، 7 سنوات يكون هناك تاريخ طويل قد مرّ على الحياة بين الوالدين، ولكن وجود الطفل يؤثر على هذه الحياة، ويعطيها الحرارة وقد تزداد

المشكلات بينهما التي من الممكن أن تتركز حول الطفل. قد يقول الأب «ابني يحصل دائماً على نتائج مدرسية ممتازة» وقد يقول: «انظري ما فعله ابنك» عندما يرتكب الطفل الأخطاء. ويتهم الأم بأنها لا تحسن تربية الطفل بسبب الأخطاء الموجودة في شخصيتها والتي لا تريد أن تصححها، أو العكس.

ليس هذا فقط ولكن الطفل قد يزيد اللحمة بين الوالدين ويجعلهما يعيان مسؤوليتهما، كونهما الآن مسؤولين عن الأطفال الذين أتوا بهما إلى هذا العالم.

وبوجود الأطفال تصبح الأسرة «خلية اجتماعية» لها عاداتها وقوانينها وعلاقاتها المختلفة.

ونجد عدة أنواع من العائلات:

هناك العائلة الصاخبة، حيث تأخذ الأحداث فيها حجماً أكبر مما يجب، ويسود فيها الشجار والمصالحات التي تحدث دوياً كبيراً.

وهناك العائلة الصامتة، حيث تمر الأحداث بهدوء، ولكن المنازعات والخلافات يمكن أن تتركز وتستمر.

وهناك عائلات كل واحد فيها راضٍ عن نفسه، ونجاحاته، وتوازنه، وتربيته.

وهناك عائلات حيث يعتبر النجاح صدفة، وأي جهد غير ذي قيمة والمقارنة بالآخرين غير ملائم.

وهناك عائلات يسودُ فيها النظام من حيث ساعات الأكل والنوم والعمل، والأدوار فيها محددة حتى في أدق التفاصيل.

وهناك عائلات تسود فيها الفوضى والرغبات الفردية والتغيير في كل شيء.

وهناك عائلات تصرف بدون حساب، فيما غيرها من العائلات يخطط للمصروف، وأي مصروف غير متوقع يسبب لها أزمة.

ويلعب المنزل كمكان دوراً مهماً، فإذا كان ضيقاً أو كبيراً، الأثاث جديد أو قديم.

وكذلك فإن الخصائص النفسية للوالد أو للأب والأم معاً مثل: التسلط، الأنانية، الانفعال الدائم، المزاجية، التشاؤم، الشعور بالذنب، التصلب في المبادىء، التفكير المتناقض، جميعها أمور بإمكانها أن تسبب جواً أسرياً خانقاً مثل الأمراض الخطيرة أو

بعض الأحداث المأسوية.

ولكن الطفل ينمو ويكبر في الأجواء العائلية المختلفة ومن الصعب التكلم عن نجاح أو فشل العملية التربوية؛ وهناك سببان: السبب الأول، هو أن لدى الإنسان قدرة هائلة على التكيف والتلاؤم مع الظروف المختلفة، وهو يستطيع تحمل كم هائل من الأخطاء التربوية. السبب الثاني، أن المحيط الأسري السيِّىء هو في الواقع قليل الوجود، ومهما كانت أخطاء الوالدين إلاّ أن الأطفال يشعرون بحبهما لهم. وهذا الحب يعبِّر عنه الوالدان من خلال الاعتناء بطعام الأطفال ولباسهم وتعليمهم وحمايتهم، وبالمقابل فإن حب الأطفال لوالديهم يعبَّر عنه بطرق مختلفة ومتنوعة وقد تكون خجولة. بالإمكان أن نقول أن أساس العلاقة بين الأطفال والأهل تتركز حول الحب.

يتكلم الكثير من كتب علم النفس عن أزمات نمو الطفل، مثلاً أزمة الـ 3 سنوات، أزمة الـ 7 سنوات، أزمة البلوغ، ولكن من النادر أن نجد من يتكلم عن الأزمات التي تحدث في نفسية الأهل، بالرغم من وجود الكثير منها. من هذه الأزمات: الإحباط الذي يعانيه الأهل بسبب «فشل» أطفالهم. وأول إحباط يواجهه الوالدان هو اكتشافهما أن التربية عملية صعبة ولا يمكنهما وضع الطفل في القالب الذي رسماه له. ولكن في السنة الخامسة من عمر الطفل يشعر الوالدان بالرضا أمام هذا الطفل الهادىء المطيع. ثم يذهب الطفل إلى المدرسة ويحمل معه كل هموم الأسرة في أن يحصل على نتائج دراسية لامعة: ويعتبر هذا تجربة صعبة بالنسبة للطفل وللوالدين على حدٌ سواء. ويحلم الوالدان منذ البداية بطفلهما في المدرسة الثانوية وفي الجامعة، وإذا حدث وحصل الطفل على نتائج دراسية غير مُرضية، فإن الأسرة بكاملها تهتم بالأمر، إلى جانب الاهتمام بإعطاء الدروس الخصوصية، وإلغاء الخروج والنزهات، والعمل أثناء عطلة الأسبوع، وذلك في جو من التوتر والصفعات والبكاء، ويحدث هذا في الغالب في الأسر التي فشل فيها الوالدان في دراستهما.

ويحس الوالدان بجرح عميق إذا لم ينجح ابنهما في المدرسة وخصوصاً إذا كان الطفل البكر. فهما يضعان فيه كل الآمال التي لم يتوصلا إلى تحقيقها، أو يودان منه أن يحصل على الشهادات والمناصب التي توصل إليها والده أو والدته. وفي حالة الفشل الدراسي فإن بعض الآباء يرفض كلياً الاهتمام بدراسة ابنه ويصفه بالفاشل.

وتعتبر النتائج الدراسية التجربة الأولى للوالدين مع شخصية الطفل كما هي في الواقع الحتمي، وليس كما أراداها.

وتقبُّل حدود الطفل يختلف بحسب شخصية الوالدين وطموحاتهما الشخصية، ويتأثر كذلك بدرجة الصعوبة التي يعاني منها الطفل، وما إذا كان الوالدان يحبان الطفل لشخصه أم لنفسيهما. ويمكن أن تسبب بعض المواقف في شعور الطفل بالدونية التي ترافقه طيلة حياته.

ولا تقتصر المشكلات التي يعاني منها الوالدان على النتائج المدرسية، بل تطال سلوكيات الطفل (الكذب، الهرب من المدرسة، السرقة...) والتي تضع الوالدين أمام أزمة ضمير؛ ويشعران بأن شخصية طفلهما تنمو بشكل غير مفهوم، وهنا يبدأان بمناقشة أسلوب التربية الذي قدموه إلى طفلهما والتي أدت إلى فشلهما. ويشكل هذا جرحاً عميقاً في كرامة الوالدين، وخصوصاً إذا اضطرا إلى مراجعة الأخصائي أو الطبيب النفسي؛ وفي بعض الأحيان تكون سلوكيات الطفل هذه أقل خطراً مما يعتقده الوالدان ولا تعبِّر عن فشل الأهل، بل إنها قد تكون مفيدة في أحيان كثيرة، بما تؤدي إلى أن يفكر الوالدان بالطرق التربوية المختلفة، وأن يحترما شخصية الطفل.

ويحدث لاحقاً الكثير من الأزمات التي تمكن الوالدين من التعرف على طفلهما في وجوهه المتعددة، خارج الميول الامتلاكية والقمعية للوالدين: في المراهقة، دخول الابن إلى الحياة المهنية، اختيار زوجة أو زوج. ولكن تبقى مشكلة النجاح المدرسي من أكثر المشكلات عمقاً وتأثيراً في الوالدين.

الاخوة والأخوات:

في حالة الطفل الوحيد فإن حب الوالدين واهتمامهما يتركز عليه، وبذلك تكون خيبات الأمل والأزمات التي تصيبهما أكثر قوة. ولكن في حال وجود عدد من الأطفال فإن الحلقة الاجتماعية التي تتكوَّن هي أكثر ملاءمة لنمو كل واحد من الأطفال. وقد يعوض الوالدان فشل أحد أطفالهما الدراسي في نجاح الطفل الآخر، وكذلك فإن الطفل يشعر بالراحة لأنه لن يكون مركز اهتمام الأم أو الأب الوحيد، لأن هذا الاهتمام يتقاسمه الأطفال.

ولكن علاقات «الأخوة» تطرح على الطفل مشكلات أخرى؛ فهنا مجموعة تسيطر عليها علاقات هرمية معيَّنة؛ فالأكبر سناً هم الأقوى جسدياً ونفسياً وذهنياً، ويبقون الكبار.

وبحسب موقع الطفل في الأسرة، فإن سلوك وتكوين الطفل النفسي يختلف؛

فالطفل البكر يتمتع بخصائص معيّنة وهو يمثّل سلطة الوالدين وقد يأخذ الصراع معه شكلاً عنيفاً. ويناضل الطفل البكر من أجل الحصول على الاستقلالية والحرية، وهذه المميزات يعطيها الوالدان إلى الطفل الثاني أو الثالث دونما كثير من المشكلات، وتزداد المشكلات عنفاً وعمقاً في فترة المراهقة والبلوغ، ولكن المشكلات تظهر في المرحلة من 6 إلى 12 سنة بسبب بعض الأمور مثل: ساعات النوم، الخروج، ركوب الدراجة.

وغالباً ما يكون الطفل ذا الموقع الوسط منافساً للطفل البكر، ويحاول أن يأخذ مكانه أو أن يتخطاه، ويكون التنافس بينهما حاداً إذا كانا من الجنس نفسه، أو في أعمار متقاربة، وليس لهما أخوة أو أخوات آخرين؛ وقد تكون الخلافات بينهما في بعض الأحيان عنيفة مما يؤدي إلى تسميم الجو العائلي؛ وهذالا يعني عدم وجود علاقات طيبة بين الأخوة وبين الأخوات.

أما الطفل الأخير في الأسرة فهو الأقل حظاً، ومهما فعل فهو الصغير، وفي أحيان كثيرة ينصب عليه الكثير من الدلال في السنوات الأولى من عمره، ولكنه يتعرض لزجر أخوته وأخواته الذين يعتقدون بأنهم يعوضون عن دلال الوالدين. وهو يعاني من صعوبات في تأكيد الذات كما الطفل الوحيد.

ومن المفيد هنا أيضاً أن نذكُر بدور الجد والجدة، فهما قد يلعبان دوراً في التخفيف من المشكلات، وفي أحيان أخرى يثيران المشكلات. وخصوصاً إذا تدخلا في المسائل العائلية، فهما يعقدان الأمور، ويعيدان مواقف الصراع التي عاشاها مع أطفالهما، ويجدان هنا الفرصة المناسبة لإثارتها ولكن بأشكال مختلفة، وقد يكون سبب ذلك أيضاً موقفهما من زوجة الابن أو زوج الابنة، كي يبرهنا أن رفضهما له أو لها كان صحيحاً.

الأسرة المفكّكة:

تؤكد الدراسات والأبحاث أن أطفال العائلات المفككة يعانون من عدم التكيف والانحراف، ونقصد بالعائلات المفككة. الحدث الذي يعقب الطلاق، ووجود الأرامل، وخصوصاً المرأة الأرملة، ووقوع الخلافات بين الزوجين، أو انفصال الزوجين.

ولكن هل تستطيع التربية الصحيحة أن تصحح هذه الأخطاء؟ وهنا يجب النظر إلى المشكلات بشجاعة، وخصوصاً بالنسبة إلى المشكلات التي تطرحها على الطفل.

وانحلال الرباط العائلي يوجد نوعاً من القطع العاطفي المفاجىء أو التدريجي، وتمزقاً يمكن أن يلتئم بمضي الزمن، وخصوصاً في حال الطلاق، حيث يهتم كل واحد من الزوجين بالطفل، ولكن يبيّن كل منهما كراهته للطرف الآخر، يكوّن عند الطفل القلق. وكأن الطفل لا يستطيع أن يظهر محبته للطرف الآخر، خوفاً من فقدان حب الطرف الذي يعيش معه، وخوفاً من إيلامه أيضاً، وعلى الوالدين أن يجعلا الطفل يشعر بأنه من الممكن أن يحب شخصين لا يحبان بعضهما.

ويبقى الموقف الأصعب هو عيش الطفل مع أحد الطرفين وانقطاعه عن الطرف الآخر، وكأن هذا استمرار لعلاقة المولود الصغير بأمه فقط، وفي هذا الموقف يواجه الطفل الكثير من الصعوبات. ولكن وجود الجد والجدة والأخوال أو الأعمام، وجود أسرة أخرى يخفف عن الطفل مسألة غياب الأب. ووجود الطفل الذكر خصوصاً في محيط يقتصر على الإناث يمنعه من أن يحقق ذاته كما يجب. وفي هذه الحالة من المفيد اختيار مدرسة للبنين حيث وجود المدرّس الذكر؛ إذ بالإمكان أن يخفف من وطأة المشكلة دون أن يحلها، ويتحضر الطفل للبلوغ دون مشاعر مؤلمة.

وما يجب تجنبه في مثل هذه الحالات هو المحيط المغلق على نفسه، حيث يجد الطفل نفسه دائماً على احتكاك بالأشخاص أنفسهم، دون علاقات مع العالم الخارجي، وهذا يمنعه من تجربة العلاقات العاطفية (الرفاق، الأصدقاء، المسؤوليات، العلاقات بالكبار، أو العلاقات ببيئات اجتماعية وثقافية مختلفة. . .) الضرورية لنموه الأخلاقي ولتربيته ليصبح رجلاً.

وهذه التربية تتعلق أكثر ما تتعلق بموقف الوالدين أمام الواقع الخارجي، وحريتهما الذاتية.

تنمية الإرادة:

إن جماعات الأحداث المنحرفين، وزمر الشباب الخارجين على الأصول الاجتماعية، تبيّن «القصور في مسألة السلطة» العائلية «وانعدام وجود الإرادة» عند الشباب. ولكن الإرادة تخضع لقوانين بناء جميع القدرات والمهارات العقلية. وهي خاصية نحملها منذ الولادة. فهناك الإرادة من حديد التي لا علاقة للتربية بها، وبالمقابل هناك انعدام الإرادة وخصوصاً في حالة بعض الأمراض العصابية.

وهناك علاقة تكوينية (génétique) بين الإرادة وبين الضمير، وهما ينموان معاً؛

فالأعمال الإرادية عند الرضيع تتناول نشاطه الحركي والعضلي ووعيه بذاته. وانطلاقاً من هنا، فإن تنمية الإرادة تمر بالقدرة على السيطرة على الذات وعلى الحركات والحاجات العضوية، والدوافع، ثم السيطرة على الشهوة أو الهوى، والأفكار.

عند الطفل كما عند الإنسان الراشد، فإننا نستطيع أن نميِّز عدة مظاهر للإرادة بحسب ما تطبق على أشياء مختلفة.

وهي في البداية، الإرادة عكس رغبات الآخرين، وهي لا، الطفل الصغير الذي يرفض فيها سيطرة إرادة الآخرين. وفي هذه الـ«لا» نواحٍ إيجابية مثل تأكيد الذات، والشجاعة، والمنافسة التي نجدها في قوى الصراع.

والشكل الآخر من الإرادة هو الـ«نعم» «نعم أريد ذلك» ونجد فيها أحد مظاهر الهروب من الصراع والمسؤولية، والرغبة في أن يكون خلف الآخرين، ولكننا لا نرى كيف يمكن أن تكون الحياة الاجتماعية دون التعاون مع الآخرين: وهي علامة على قبول الواقع والتكيف مع الآخرين.

وهذان النوعان من الإرادة نجدهما باكراً عند الطفل، وتستمران طوال الحياة. وإذا كان قول الطفل «لا» يطرح بعض المشكلات في الأسرة، إلا أن هذا القول يدل على شخصية قوية خارج المنزل، حيث إن الطفل لن يكون عرضة للتأثر بما يفرضه عليه الآخرون.

والقول «نعم» دائماً، وان كانت مريحة بالنسة للأسرة، ولكن على الوالدين عدم المبالغة في الاستفادة من خضوع الطفل؛ ذلك أن بعض عدم الطاعة ليس سيئاً بسبب أن الطفل يصبح سريع التأثر بالآخربن مما يؤدي إلى ضعف في الإرادة. ولكن يبقى أن الإرادة ليست مجرد الوقوف عكس إرادة الآخربن أو عكس إرادة ما يريده الآخرون ولكنها معرفة ما يريده هو نفسه، إرادة شيء ما هي في نهاية الأمر وضوح في الأهداف والعمل على تحقيقها، ويجب مساعدة الطفل لتكوين هذه الإرادة، ولكن هذا لا يحدث ما لم يسيطر على عملية التربية جو من الحرية الشخصية مع وجود المعايير والقوانين الصحيحة.

سلطة الوالدين:

إن الخضوع للمعايير والقوانين يفرضه الوالدان، والكثير من الأهل يجدون غضاضة في ممارسة السلطة على أطفالهم، أو أنهم يشعرون بأنهم لا يملكون هذه السلطة.

ونجد ثلاثة أنواع من المواقف بالنسبة للسلطة:

ــ **السلطة المطلقة المستبدة:** ويمارسها في الغالب الأعم الأم أو الأب اللذان كانا عنيدين في طفولتهما، وهما هنا يستمران في الموقف مع تغيير في الأدوار. وفي هذا النوع من السلطة يشعر الأبوان بأنهم يجب أن يخرجا منتصرين في علاقتهما بالطفل. وهما لا يخضعان مطلقاً لرغبات الطفل، وهما (الأم أو الأب) دائماً على حق، وأي معارضة يجب أن تنسحب أمامهما. ولكن هذه التربية تعطي نتائج غير مُرضية، بحيث إنها تؤدي إلى أن يكون الطفل إما ثائراً وإما قلقاً، وتسبب حالات مَرضية أثناء المراهقة والبلوغ.

هذا النوع من السلوك يخفي في واقع الأمر عدم الثقة في النفس، والخوف من فقدان السلطة والهيبة، وفي بعض الأحيان يعبّر هذا النوع من السلوك عن اضطرابات في شخصية الوالدين، مع وجود نوع من السادية التي يرافقها لذة في العقاب العنيف أو التعذيب المخطط لهما مسبقاً بعناية.

ــ **النوع الثاني في مواقف الوالدين هو أن نترك الطفل يفعل ما يريد،** ولا نفرض عليه أي قواعد أو قوانين، ولا نطالبه بأي جهد، فنسامحه دائماً، مما يشجعه على معاودة ارتكاب الخطأ، وهذا الموقف يجعل الطفل حائراً في الواقع، لأنه لم يتعلم التحكم في رغباته، أو تأجيل إشباع هذه الرغبات، أو بذل الجهد من أجل الوصول إلى هدف معين. وهو يسير بحسب أهواء المجموعة ـ ولن يكون القائد لأنه يفتقر إلى خصائص القيادة ـ ويجد في قائد المجموعة ما يصبو إليه إذ إنه شعر بالأمان أخيراً لأنه يستطيع أن يستند إلى سلطة أحدٍ ما.

وفي هذا الموقف وكأن الأهل «يستقيلون» من مهامهم التربوية: هل هذا تعبير عن الإهمال، أو عدم الاهتمام. وفي الغالب يكون الوالدان منهمكين بأعمالهما الخاصة، والتي تأخذهما بعيداً عن أطفالهما، وهما يشعران بالذنب، ويخافان من الظهور بمظهر المتسلطين. وقد يكون الدافع لهذا الموقف وخصوصاً عند الأم، الخوف من فقدان محبة الطفل في حال رفضها ما يريده.

أن يُظهر الوالدان سلطتهما ليس معناه أنهما متسلطان، ولكن أن يكونا أقوياء، ومن المهم أن يفرض الوالدان إرادتهما عندما يكون ذلك ضرورياً، وأن يراقبا أطفالهما، ولكن عليهما أيضاً أن يستمعا، وأن يعترفا بخطئهما، وأن يتقبّلا المعارضة، وأن يتخليا عن موقفهما، وحتى أن ينخدعا في بعض الأحيان.

والسلطة ضرورية إذ إنها تبيِّن للطفل صورة الرجل، وصورة المرأة متأكدَين من قوتهما كبالغين، والمهم هو أن نفتش عن مصلحة الطفل، لا أن نتردد بحسب رغبات الطفل الأنوية.

ولكن صورة الوالدين القوية والثابتة هي ما يحتاجه الطفل لأنها تشعره بالأمان؛ ويجب أن لا تكون هذه السلطة صلبة حتى لا تكسر إرادة الطفل، وكذلك ألاّ تكون ليّنة، لأنه لن يجد المقاومة اللازمة الضرورية لتأكيد ذاته.

ما هو دور العقاب في العملية التربوية؟

في العملية التربوية نحتاج إلى العقاب، على أن يمارس باعتدال. في الغالب يميل الوالدان إلى الإكثار من العقاب، أو العقاب دون فائدة من أجل أخطاء ليست هي في الحقيقة أخطاء.

أما العقاب الجسدي فهو يصور تخلصاً من الضغوطات التي يشعر بها، والخطير في الأمر أن الطفل يشعر بالراحة بعد هذا النوع من العقاب. ومن الأمور التي تظهر متناقضة، أنه من الأفضل صفع الطفل مباشرة على أن نتركه ينتظر عقاباً لا يعرف ماهيته ويسبب للطفل الإهانة.

ومن اللازم أن يتناسب العقاب والخطأ الذي ارتكبه الطفل، وأن يكون الهدف منه تقويم السلوك، وهكذا يتعلم الطفل تحمل مسؤولية الأخطاء التي يرتكبها.

ومن الأمور التربوية التي يتجاهلها الوالدان «العفو» شريطة ألاّ يدلَّ على ضعف في السلطة، وألاّ نجعل منه حدثاً تجتمع له كل الأسرة؛ ومن جرّاء العفو يتعلم الطفل أن يكون هو نفسه متسامحاً.

ويبقى موضوع العقاب متعلقاً بالجو العائلي والذي يتناول تربية الطفل، وتربية الوالدين لنفسيهما، وإيمانهما بخطة تربوية يريدان أن يربيا الطفل على أساسها، وتشتمل هذه الخطة على التسامح الذي لا يعني التخلي عن الواجبات، وترك الطفل يحقق إرادته دون أن يكون ذلك ترك الحبل على الغارب، مع مراقبة لا تعني التحقيق المستمر مع الطفل، يجب أن يكون هناك توزان، وهذا التوازن لا يتحقق دائماً، كون الأطفال يتغيرون مع مرور الزمن، وبفعل كبر السن والظروف.

حرية الطفل:

إن ما نريده لطفلنا هو أن يصبح بالغاً حراً يستطيع التحكم في نفسه، ومن هنا فإننا

لا نبدأ في مرحلة المراهقة بالاهتمام بحرية الطفل، ولكن منذ الصغر، وفي المرحلة العمر من 6 ـ 12 سنة حيث يبدأ الطفل بالخروج من الأسرة إلى المدرسة ويكون له رفاق.

والحرية الحقيقية ترتبط بوعي الذات والإرادة. وتكوين الإرادة هي إحدى المهام المطلوبة من الآباء: إرادة القتال مع الآخرين، إرادة التعاون، وهنا يجب أن نساعد الصغير على اكتشاف القيم التي يستطيع فهمها.

وتتضح إرادة الطفل عندما نساعده على إنجاز مهام محددة، وتخطي العقبات، وأن نجعله يتحمل المسؤوليات التي تناسب قدراته، وأن نجعله يأخذ المبادرة حتى وإن لم يؤدِ ذلك إلى النجاح.

قد نكون متشددين ومتطلبين من الطفل خصوصاً عندما يتوصل إلى تخطي العقبات، ولكن يجب تجنب التشدد في أمور هي فوق إمكانات الطفل. ومن المفيد أن يكون الهدف قد جذب اهتمام الطفل، سواء كان هذا الاهتمام عقلياً أو عاطفياً أو مادياً، على أن يكون هذا الهدف محدداً، محسوساً، ودقيقاً، وإلاّ فإن في ذلك مضيعة للوقت والجهد.

نختم بالقول إن الإرادة الحرة لا تنضج ما لم تجد مجالاً للعمل أبعد من المحيط الأسري.

ويجب أن يتعلم الطفل عن طريق التجربة والخبرة أن أسرته ليست مركز العالم، وأنها خلية من ضمن الخلايا الأخرى في المجتمع، وأسرة مثل سائر الأسر.

وإذ أصبح الطفل قادراً بواسطة تجاربه وخبراته أن يفهم أهمية الحياة في جماعة، سيكون من السهل عليه حتى في العلاقات داخل الأسرة أن يعبّر من مراقبة الآخرين له إلى الثقة، ومن السلطة إلى الحرية في جزء مهم من نشاطاته.

في المرحلة من 6 ـ 11 سنة نجد الطفل لا يثير الكثير من المشكلات من أجل استقلاله، ولكنه سيفعل ذلك في المراهقة. وإذا كنا نريد عدم تفاقم المشكلات مع المراهق، فإنه يجب علينا أن نعلم الطفل كيفية استخدام الحرية، التي هي الهدف النهائي من التربية وهو أن يصبح أطفالنا نساء أحراراً مسؤولات أو رجالاً أحراراً مسؤولين عما يقومون به.

الفصل السابع

المراهقة

بعد الحرب العالمية الثانية أصبحت المراهقة هدفاً للاكتشافات من قبل وسائل الإعلام المختلفة ومنها الصحافة، كذلك من قبل المختصين بالعلوم الإنسانية وخاصة علماء النفس وعلماء الاجتماع[1].

وقد تأخرت الدراسات التي تتناول المراهقة في علم النفس وسبقتها في ذلك دراسات الطفولة، ولكن اليوم تعرف المراهقة اهتماماً كبيراً، وذلك لأنها الفترة الأطول التي تفصل الطفولة عن الرشد. ونستطيع أن نقول بأنه لا توجد مراهقة حقيقية في كل المجتمعات وحتى حيث توجد فإنها لا تظهر في كل الأوساط الاجتماعية؛

ذلك أنه عندما تصبح المراهقة مرحلة يمر بها العدد الأكبر من أطفال المجتمع فإنها عندئذٍ تطرح مشكلات نظرية وحياتية في الوقت نفسه، إذ ليس بالإمكان الاهتمام بالناحية النفسية أن يسبق الاهتمام بالتطور الاجتماعي.

ينتفي في المجتمعات البدائية وجود المراهقة بمعناها الحالي ذلك أن المرور من المراهقة إلى البلوغ والرشد يتم من خلال الطقوس والأعمال التي يبدأ المراهق بممارستها ويقلد بها الراشدين، ثم يتم اندماجه في مجتمع الكبار فيشارك الكبار في كل نشاطاتهم.

ولكن اليوم يتأخر دخول المراهقين إلى ميدان العمل فتفصل فترة مهمة بين النضج وبين الانخراط في الحياة وهذا ما يشكل أزمة المراهقة بحسب قول اڤنزيني (Avanzini)، ذلك أن فترة الدراسة قد طالت بسبب التعليم الإلزامي في بعض الأحيان، وفي أحيان أخرى إن الدخول إلى ميدان العمل يتطلب إعداداً طويلاً، بالإضافة إلى أن الآباء بدأوا يعمرون طويلاً مما يمكنهم من القيام بواجباتهم المادية تجاه أبنائهم،

(1) G.Avanzini: Le Temps de l'adolescence, èd. Universitaires, Paris, 1978.

بالإضافة إلى عدم حاجة سوق العمل إلى أيدٍ عاملة.

ولكن ما ذكرنا، ليس النظرية الوحيدة التي درست المراهقة وفسرتها، إذ إن معظم السيكولوجيين كانوا يعتقدون بأن الانتقال من المراهقة إلى الرشد يحمل معه ما يشبه الأزمة، هكذا على الأقل فهمها ستانلي هول سنة 1904، ومن بعده عدد كبير من علماء النفس مسمياً إياها «مرحلة العاصفة» لكن علماء النفس المعاصرين بتأثير من الدراسات الحضارية الانتروبولوجية لم يعد لديهم إيمان بهذا القول مطلقاً.

لقد تناولت مرجريت ميد موضوع أزمة المراهقة عند الفتيات من واقع بحوثها لإحدى القبائل البدائية فقالت: «نلاحظ أن المراهقة لم تكن تمثل فترة أزمة وانعصاب بل كانت بدلاً من ذلك ارتقاءً منتظماً لمجموعة من الاهتمامات وضروب النشاط الآخذة في النضج على مهل، فلم تكن تغشى أذهان الفتيات صراعات تقلقها مسائل ذات طابع فلسفي ولم تكن تشغلها مطامح بعيدة المدى، بل كانت المطامح السائدة في أن تتزوج الفتاة في قريتها وعلى مقربة من أهلها وأن تنجب أطفالاً كثيرين».

ولا شك إذاً أن المراهقة ليست بالضرورة أزمة عاصفة، إنها قد تتحول إلى أزمة وشدة إذا أراد لها المجتمع ذلك، فإذا كان المجتمع هادئاً في تقبله لمرحلة الانتقال من الطفولة إلى المراهقة، فإن خصائص الأزمة فيها بالإمكان أن تتضاءل إلى حدٍ بعيد.

إن النظريات والدراسات التي تناولت المراهقة كثيرة ومتنوعة ومختلفة في نظرتها وتفسيرها، ولاتزال التساؤلات قائمة حتى الآن: هل توجد بالفعل أزمة للمراهقة؟ وهل هذه الأزمة ترتبط بطبيعة النمو البيولوجي والجنسي، وأم أنها ترتبط بالعوامل الاجتماعية والنفسية؟

في الوقع لا يوجد تعريف واحد للمراهقة يرضى عنه الجميع؛ يقول «كارل روجرز» بأنه يمكن تعريف المراهقة بطرق عديدة مثلاً: هي فترة نمو جسدي وظاهرة اجتماعية ومرحلة زمنية وفترة تحولات نفسية عميقة، وهذه الفترة تمتد من سن البلوغ إلى سن العشرين.

معنى المراهقة:

المراهقة هي فترة من النمو معروفة بصعوباتها؛ فالطفولة معروفة بخصائصها ومميزاتها، ولها وضعية خاصة بها، وعالم الطفولة معترف به في كل مكان؛ والمراهقة في بدايتها كأنها ترمي عالم الطفولة، ولكن المراهق لم يدخل بعدُ عالم الراشدين، فهو

في موقف حرج كمن يقف بين بابين؛ وهو ينتظر ليعرف من هو، ماذا سيفعل، من يحبه، ولكي يهرب من هذا الانتظار، فإنه يلجأ إلى عالم الأحلام، عالم الأفكار حيث يمكنه أن يجد لنفسه مكاناً. يقال إن المجتمعات الحديثة فقدت الحس في تعليم وتدريب المراهقين: ففي أغلب الأحيان يُترك المراهق لنفسه وهو يقوم بالرحلة من الطفولة إلى الرشد بكل ما فيها من مصاعب بمفرده، وفي مكان آخر فإن المراهقة هي المرحلة الأكثر عطاءً في الحياة؛ ففي حين أن الجسم ينبني ويبلغ قمة نضجه وخصوصاً من الناحية الجنسية فإن جهوداً كبيرة تبذل على مستوى البنيات العقلية، ومحاولات التكيف الاجتماعي، ويحصل هذا في بنية مستعدة للإبداع.

ومصطلح مراهقة في اللغة الأجنبية (Adolescence) يشتق من اللغة اللاتينية (Adolescentia) والفعل معناه «كبر»، والمراهقة هي المرحلة التي ينتقل فيها الكائن من الطفولة إلى الرشد ـ بحسب معجم (Littré) ـ؛ أي أن المراهقة هي الانتقال من الاتكالية إلى مرحلة الاعتماد على الذات.

أما في اللغة العربية فالمراهقة تعني الاقتراب أو الدنو؛ فحين نقول راهق الغلام، فهو مراهق، أي أنه قارب الاحتلام؛ والحُلُم هو قدرة المراهق على الإنجاب.

المراهقة والبلوغ:

يشكِّل البلوغ المظهر البيولوجي لمرحلة المراهقة، وهو يشمل المرحلة التي يصبح فيها الكائن قادراً على التناسل؛ ويحدث البلوغ في العادة في فترة محدودة نسبياً من فترات النمو، ويصاحب بسلسلة من التغيرات تكون ظاهرة على مستوى الأعضاء التناسلية.

والمعنى الحقيقي لكلمة بلوغ بالأجنبية (Puberty - puberté) التي تشتق من اللاتينية)puber) أو (pubis) وتعني شعر العانة.

وفي الواقع يقصد بالبلوغ المرحلة التي يتم فيها النضج الجنسي الذي يحصل عند الإنسان خلال مراحل تستمر فترات طويلة، تنتهي في العادة في الوقت التي تصل فيه الفتاة إلى مرحلة نضج المبيضين وبدء الطمث، والفتى إلى مرحلة القذف.

ولكن لا يصاحب أول حيض تحرر البيوض من المبيض، أو أن أول القذف يحتوي الحيوانات المنوية.

هنا إذن تكمن الصعوبة في معرفة الفترة التي تبدأ وتنتهي فيها مرحلة البلوغ في

الواقع العملي؛ أي الفترة التي يصبح فيها الكائن قادراً على التناسل، لأنه من الخطأ الاعتقاد بأن البلوغ يحدد بظهور الطمث أو قذف المني؛ فعملية البلوغ هي عملية تحول كلي لمختلف أعضاء الكائن وأجهزته، ويكتمل البلوغ عندما يصل الجسم إلى أقصى نموه من حيث الشكل أو وظائف الأعضاء. وعند انتهاء عملية البلوغ بإمكان الذكور والإناث الإنجاب.

وبصورة عامة، يحدد ابتداء البلوغ عند الأنثى انطلاقاً من عمر 11 سنة ويستمر حتى سن 16، 17 سنة، ويحدث البلوغ عند الذكر في عمر 13 سنة ويستمر حتى سن 17 سنة.

وقد قُسمت هذه المرحلة الطويلة من النضج المتدرج إلى ثلاث فترات:

- الفترة الأولى: ما قبل البلوغ ـ من سنة ونصف إلى سنتين ـ.
- الفترة الثانية: فترة البلوغ ـ التي يطلق عليها أزمة البلوغ ـ مدتها من ستة أشهر إلى سنة.
- الفترة الثالثة: ما بعد البلوغ ـ وتستمر من سنة إلى سنتين.

العوامل المؤثرة في البلوغ:

تُجمع الآراء اليوم على أن هناك ثوابت عرقية ووراثية لها تأثيرها في عملية البلوغ المبكر أو المتأخر؛ كما أن هناك اعتقادات خاطئة حول مؤثرات البلوغ، منها أن البلوغ يحدث في سن مبكرة عند شعوب سكان المناطق الجنوبية، بينما يتأخر عند شعوب سكان المناطق الشمالية.

ولتوضيح ذلك كان لا بدَّ من البحث في العوامل التي لها دور في تسريع عملية البلوغ أو تأخيرها.

1 ـ إن المناخ الحار والشمس والضوء هي عوامل تؤثر في البلوغ المبكر. ولكن لوحظ أن هناك شعوباً أفريقية لا يظهر البلوغ عند أفرادها قبل سن 16 سنة؛ وليس بالإمكان الأخذ بهذه الحالات كقاعدة عامة، إنما هي في الواقع حالات استثنائية؛ فأمر طبيعي أن يحدث الطمث عند الإناث في أفريقيا عامة والشرق لدى بلوغهن 9 سنوات أو 10 سنوات.

2 ـ ظروف الحياة والمستوى الاجتماعي لهما تأثيرهما أيضاً، فعادةً تتأخر سن البلوغ

لدى الطبقات الفقيرة عن تلك السن لدى الطبقات الغنية. ومن المنطقي الاعتقاد بأن سوء التغذية بالإضافة إلى سوء العناية الصحية، يشكلان مصدراً لأمراض تضعف الجسم وتؤثر في تأخير عملية البلوغ كما تؤثر في تأخير عملية النمو بصورة عامة. وقد تبين أن جميع الأسباب التي يمكن أن يكون لها تأثير في عملية النمو تنعكس على عملية البلوغ. لذلك يُلاحظ أن تطور ظروف الحياة في البلاد النامية في الميدان الاقتصادي أدى إلى الازدياد المطرد والعام في طول قامة الأفراد. وهذا الازدياد في القامة صاحبه ازدياد في إمكانية البلوغ المبكر، وخصوصاً عند الذكور؛ فاليوم نرى أن الذكور الذين تظهر عليهم علامات النضج الجنسي ما بين سن 13، 14 سنة، هم أكثر عدداً عما كان الوضع قبل ثلاثين أو أربعين عاماً.

يفسر بعض الدارسين ذلك بشدة الاستثارات للجهاز السمباتي (Sympathique)، والتي تحدثها الحياة العصرية؛ فالضوء الاصطناعي والضجيج والاستثارات البصرية والعاطفية تستثير جميعها الجهاز العصبي مما يؤدي إلى تنشيط عملية الأيض (métabolisme)؛ وهذا ما يفسر التزايد في القامة والظهور المبكر لعملية البلوغ.

3 ـ تأثير المنشطات الجنسية: إن المنبهات الجنسية التي تبثها وسائل الإعلام والدعاية من تلفزيون وسينما وصحف ومجلات، لها تأثير كبير في ظهور البلوغ المبكر بسبب تنشيط الغدد المسؤولة عن الإثارة الجنسية الواقعة تحت تأثير المراكز العصبية. أما كيف يتم هذا التأثير؟؛ ففي الدماغ منطقة تعرف باسم «المركز الجنسي» وفي هذا المركز توجد أوالية (mécanismes) تصد إفرازات الهرمونات التي تستثير الخلايا الجنسية، أي الخصيتين عند الذكر والمبيضين عند الأنثى. في مرحلة البلوغ ينحسر هذا الصد، وهذا مؤشر على بداية البلوغ. وهذه العملية المعقدة تتأثر بالإيبوتالموس والغدة النخامية. وكما هو معلوم، فإن الغدد الجنسية واقعة تحت تأثير القشرة الدماغية. لذا فالمنبهات الجنسية تصل إلى القشرة الدماغية التي تؤثر بدورها في مراكز الصد أو الضبط.

وهكذا يبدو أن العوامل الثابتة لتحديد بدء البلوغ هي من طبيعة داخلية وليست خارجية مثل المناخ أو الظروف الاجتماعية.

4 ـ العرق: للعرق دور أساسي؛ إذ إن الدراسات المقارنة أظهرت أن البلوغ يحدث في

سن متأخرة نسبياً عند اليابانيين والصينيين مهما كان المناخ. كذلك الإناث في العرق السامي يبلغن قبل الإناث في العرق الجرماني، على الرغم من كونهن يعشن في المناطق المناخية نفسها ويخضعن للظروف نفسها.

5 ـ الوراثة: يبدو أن الوراثة من أهم العوامل في البلوغ؛ فهناك عائلات يحصل فيها البلوغ في سن مبكرة، وهناك عائلات أخرى يحصل فيها البلوغ في سن متأخرة.

وقد أكّدت الدراسات أن الفتاة تتأثر بأمها في عملية الحيض من حيث العمر الذي يحصل فيه الحيض واضطرابات الحيض.

أسباب البلوغ:

إن الغدد الجنسية التي كانت حتى الآن في حالة كمون تستيقظ بفعل الهرمونات التي تفرزها الغدة النخامية[1] بتأثير النشاط المتولد عن «مركز جنسي» يقع في أسفل الدماغ. فمن هذا المركز تنطلق الشحنات التي تطلق النشاط الهرموني الذي يكون مسؤولاً عن إحداث التغيرات المورفولوجية التي ستحدد مظاهر البلوغ. وهذه التغيرات التي تحدث في البلوغ تتم بحسب خطة مرسومة ومحددة وراثياً هي نتاج عملية صبغية[2]، فالتطور الجنسي إذاً يؤلف جزءاً من الإرث الصبغي للفرد.

إن هذا الاتجاه في التفسير تؤكده اليوم التأثيرات الوراثية التي توجه النمو وشكل التطور عند كل فرد.

ولكن التجربة العيادية تبيّن أن هذه التأثيرات التي بالإمكان أن تحدث نتيجة اضطرابات تحدث قبل الولادة أو بعد الولادة أن لا تصل إلى غايتها. لذلك، يمكن القول إن البلوغ هو ظاهرة طبيعية يتطلب ظهورها تكامل الأواليات العصبية والهرمونية الضرورية لاستكمالها؛ فالمظهر الطبيعي للبلوغ يتوقف في نهاية الأمر على الفعالية الوظيفية للغدة النخامية والغدد الصماء التي تنشط بفعل الشحنات المتأتية من الجهاز ما تحت السرير (الإيوتالموس).

---

(1) الغدة النخامية: Hyophyse.

(2) صبغيات: Chromozomes.

الاتجاهات الأساسية في دراسة المراهقة

أولاً ـ الاتجاهات البيولوجية

إذا اعتبرنا علم نفس المراهقة فرعاً من فروع علم النفس برز كقطاع مستقل على يد عالم النفس الأميركي ستانلي هول Stanly Hall[1] حوالى سنة 1882، فإن الدراسات والاتجاهات المختلفة التي ظهرت فيما بعد، تعتبر أن مرحلة المراهقة هي حلقة من الحلقات المتصلة بنمو الكائن البشري بشكل عام، وهي تؤلف جزءاً من تكوين الفرد، سواء كان بيولوجياً أو نفسياً أو اجتماعياً ـ علائقياً.

وقد انطلقت الدراسات البيولوجية للمراهقة في أميركا مع كل من العالمَين «ستانلي هول» و جزل (Arnold Gesell)، مركزة على عمليات النمو الجسمية والجنسية، إلى جانب الملاحظات الطبية، معتبرةً أن الحياة النفسية عند المراهقين يحددها النمو البيولوجي.

والتغيرات الخارجية والتغيرات الداخلية التي تحدث في مرحلة المراهقة لها تأثير كبير وعميق في تحديد شخصية المراهق.

ويعتبر هول أن بداية المراهقة هي ظهور العلامات الأولى لأزمة البلوغ أي:

أولاً : الازدياد المفاجىء في أبعاد الجسم (من حيث الطول والوزن) خصوصاً عند الذكور الذين يشعرون أنهم أصبحوا راشدين.

ثانياً : ظهور الخصائص الجنسية الثانوية بعد استكمال الخصائص الجنسية الأولية.

وبهذا المعنى يصبح النضج عاماً لدى جميع أفراد الجنس البشري وهو محرك النمو الداخلي الذي تحدده الخلايا التناسلية.

وبحسب «هول» فإن الفرد يعيد اختبارات النوع[2]، وأن تاريخ تجارب الكائن

---

(1) عبداللطيف معاليقي: المراهقة أزمة هوية أم أزمة حضارة، شركة المطبوعات للتوزيع والنشر، بيروت، 1996.

(2) Phylogenèse.

الإنساني أصبح جزءاً من الوراثة البيولوجية لكل كائن؛ أي أن كل فرد في تطوره يعيد مراحل تطور الإنسانية، فهو يعيش من جديد، في أثناء نموه[1]، مراحل نمو الجنس البشري.

ويميز «هول» المراهقة بخصائص أبرزها:

1 ـ أنها مرحلة الأزمات والاضطرابات وسن العواصف.

2 ـ أنها مرحلة الإفراط في المثالية وانتشارعبادة الأبطال والتعلق بالأهداف.

3 ـ أنها مرحلة الثورة على القديم والتقاليد البالية.

4 ـ أنها مرحلة الانفعالات الحادة والعواطف والحب والميل إلى الجنس الآخر والصداقة.

5 ـ أنها مرحلة الشك والنقد الذاتي والأحاسيس المفرطة.

6 ـ أنها مرحلة انحلال الروابط بين عوامل «الأنا» المختلفة التي تشكّل تماسكها.

ويطلق هول على هذه المرحلة اسم «الولادة الثانية». وفي آخر هذه المرحلة يعيد الفرد بداية الحضارة، أي بداية النضج والتوازن والعقلانية.

وكان من أشد أتباع نظرية «هول» عالم النفس الأميركي «جزل» الذي أكّد على أهمية النضج البيولوجي في النمو، وأن النمو يعيد في تشكُل الفرد تطور النوع.

ويتكلم «جزل» عن سمات النضج[2] التي هي وجهة نظر وصفية وتحليلية لمؤتلفات السلوك الخاصة بالنمو.

وهذه السمات تزداد خلال كل مرحلة من مراحل النمو؛ ففيما يختص بمرحلة المراهقة الممتدة من سن 10 ـ 16 سنة، يميِّز جزل عدداً من السمات تتمحور حول: النظام الحركي أو النمو العضوي والاهتمامات الجنسية، والصحة الجسدية التي تشتمل على التغذية والنوم والنظافة ثم الانفعالات أو الغضب والمخاوف، ثم «الأنا»[3] النامي أو تقدير الذات والميول والمستقبل، ثم تأتي العلاقات الاجتماعية (العلاقات بالوالدين

---

(1) Ontogenèse.

(2) A.Gesell: L'adolescent de 6 à 10 ans, P.U.F., Paris.

(3) Le moi-Ego.

والأخوة والأخوات والأتراب من الجنس الواحد أو من الجنس الآخر) ثم النشاطات والاهتمامات (الحفلات، القراءة، السينما، التلفزيون، الرياضة) ويتبع ذلك الحس الأخلاقي، (مفاهيم الخير والشر والعدل)، وأخيراً الحس الفلسفي (مفاهيم الزمان والمكان والموت والألوهية...)[1].

ثانياً ـ الاتجاهات النفسانية

تركّز هذه الاتجاهات ليس فقط على النمو الجنسي والجسمي، بل على ما يصاحب هذا النمو من تأثيرات على نمو المراهق وسلوكه؛ فغموض هوية المراهق وميوله المتناقضة وصراعاته النفسية وقلقه الجنسي تؤلف جميعها في هذه المرحلة عوامل أساسية في انهيار توازنه كلياً واضطراب علاقاته مع ذاته ومع الآخرين؛ فهذا الانهيار في التوازن البيولوجي والنفسي، وظهور الوظائف الجديدة في حياة الكائن، هو مظهر من مظاهر ما يطلق عليه أزمة المراهقة: أزمة تخلق مواقف متناقضة ورفضاً وثورة؛ فالمراهق يرفض الخضوع لسلطة الأهل ويكف عن الثقة في الأفكار والأوامر السابقة، وهو يريد الآن أن يفعل ما يريده. إن البحث عن أسباب هذه المشكلات التي يواجهها المراهق في هذه المرحلة، والتفحص في عملياتها وديناميالتها وإيجاد الحلول الملائمة الكفيلة بخفض مأزقيتها، هي التي تستأثر باهتمام أصحاب الاتجاهات النفسانية.

لقد تبنى «فرويد» مع كثير من أتباعه في نظرته إلى المراهقة المنطلقات التالية:

أولاً : أن المراهقة هي ظاهرة عالمية.

ثانياً : أن المراهقة تعيد مشكلات الطفولة؛ ويعتبر «فرويد» أن مشكلات «الكمون» تمتد من حوالى السنة السادسة من العمر إلى أعتاب البلوغ، حيث يسود كيان الكائن الهدوء والراحة النسبيين، ثم تنتهي هذه المرحلة بابتداء البلوغ؛ فالنضج الجنسي يؤدي في هذه المرحلة إلى مجموعة من الاضطرابات، ليس فقط في الحياة الجنسية، بل في مجالات السلوك الاجتماعي أيضاً؛ ففي البلوغ يعاني المراهق من انبعاث جديد للصراعات الأوديبية[2]. بهذا المعنى

---

(1) هذه السمات أخذها جزل من أطفال أميركيين ينتمون إلى طبقة اجتماعية متوسطة.

(2) الصراعات الأوديبية نسبة إلى عقدة اوديب (Œdipe) هي نتاج تلاقي عمليتي التماهي بالوالد من الجنس نفسه والانجذاب الجنسي نحو الوالد من الجنس الآخر... إن الصبي الصغير يعبّر عن اهتمام كبير بأبيه، فهو يريد أن يصبح مثل أبيه وأن يحل محله في كل الأمور، ويجعل من =

يصبح البلوغ إعادةً للمرحلة الأوديبية وانخراطاً حقيقياً للكائن في مجتمع الراشدين.

لذلك، فإن المشكلة الأوديبية تعود وتطرح من جديد مع كل الوسائل المكتسبة خلال مرحلة الكمون؛ فهذا التنشيط الجديد في الشحنات الغريزية المتأتية من جهاز «الهو» يخلق توتراً وانهياراً في توازن الكائن، فتعمل قوى «الأنا» (Ego - le moi) المتماسكة لتستعيد التوازن المفقود مستعملة جميع الأواليات الدفاعية التي في حوزتها.

ويظهر عندئذٍ نوعان من التعلق يختلفان نفسياً: تعلق بالأم، وتماه بالأب الذي ينظر إليه كنموذج للتماهي.

إن إشباع الشحنات الغريزية، وخصوصاً الجنسية منها، ليس سهلاً في بدء مرحلة المراهقة؛ إذ يعترض تحقيق هذا الإشباع موانع ومحرمات العالم الخارجي والقيم الاجتماعية والأخلاقية فيعمل الأنا عند ذلك إلى أولياته مثل الإزاحة (Deplacement) أو التسامي (Sublimation).

وصراعات المراهق لا تقتصر على المشكلة الجنسية وإشباعها، إنما تتعداها إلى الصراع بين التخلص من سيطرة الأهل والرغبة في التعلق والاتكالية عليهم.

إن هذا التناقض في المشاعر يزيد من صراعات المراهق، لذلك يعتبر التحليل النفسي أن مرحلة المراهقة هي مرحلة الاضطرابات والصراعات والأزمات.

إن تحديد المراهقة بأنها مرحلة الأزمات يتوافق مع التحديد الذي يعطيه «دبس» (Debesse)[1] لهذه المرحلة. فهو يؤكد أن المراهق واقع تحت تأثير الاختيارات

= أبيه صورة مثالية؛ وفي الوقت نفسه أو في مرحلة لاحقة، فإن الصبي يبدأ بتوجيه رغباته الجنسية نحو أمه، فيظهر نوعين من التعلق يختلفان نفسياً: تعلق بالأم وتماهي بالأب؛ فهذان النوعان من المشاعر يظلان لبعض الوقت جنباً إلى جنب دون أن يؤثر أحدهما في الآخر. ولكن، بقدر ما تميل الحياة النفسية إلى توحيد المشاعر بقدر ما يتقاربان وينتهي بهما الأمر إلى التلاقي. من هذا التلاقي ينتج «الأوديب» الذي هو عقدة طبيعية. الطفل الصغير يلاحظ أن والده يصده عن بلوغ موضوع حبه الذي هو الأم، فتماهيه بوالده يأخذ حينئذٍ مظهر عدوانياً لينتهي بأن يمتزج بالرغبة في أن يحل محل أبيه ليأخذ محله. (S.Freud: Psychologie collective et analyse du moi).

(1) Debesse.M: L'adolescence, P.U.F., Coll. que sais-je, No: 102, Paris, 1980.

المتنوعة: اختيار الذات واختيار القيم، وهو ضحية التجاذب والصدود المختلفة وامكانيات الانتظار في إشباع الرغبات.

فالمراهقة أزمة لأنها تناقض بين الشحنات والنزوات والرغبات، اليست الأزمة هي هذا الصراع بين الرغبات والامكانيات.

وقد تكلم «فرويد» في مقالته «الحداد والاكتئاب[1] (Deuil et mélancolie) عن توجُّه العدوانية في مرحلة المراهقة، ضد الكائن نفسه، فيسيطر عليه الحزن والكآبة ويقع ضحية العذاب الذي يفرضه على نفسه؛ فمن هنا وصف مرحلة المراهقة بأنها المرحلة التي تسيطر فيها الكآبة على المراهق دون أن يعرف سببها، وحيث يشعر بأنه لا يرتبط بأحد أو بشيء، ويميل إلى الانطواء والعزلة، ولكن هذه الكآبة التي تسيطر على المراهق لها نتيجة ثانوية وهي أنها تسمح لقسم من العدوانية أن تفرغ في موضوع الحب القديم (الوالدان) فيصبح أمام عدوانية دفاعية تتوجه نحو الموضوع الخارجي، وعدوانية حزن وكآبة تتوجه نحو الداخل.

إن هذا الموقف يفسر التأرجح بين الميل إلى الاستقلالية والتعلق وبين محاولة التماهي بصورة الأهل.

وفقدان صورة الأهل يشكِّل عاملاً مهماً آخر هو التأثير الذي يحدثه على شخصية المراهق؛ إذ إن العلاقات التي كانت تربطه بأهله كانت علاقات متبادلة، فكان الأهل يقدمون له الحب والأمن ومثال الصورة التي يكونُها عن ذاته، فهم الذين يحققون له قيمة الذات، فعندما يفقد صورة أهله وتنقطع علاقاته بهم فإن دوافعه تجاه ذاته تتغير، وتكف «أناه» عن الشعور بالدعم والسند والتشجيع من الأهل، بل، على العكس، يشعر بأن عدوانيتهم كلها موجهة ضده، أو كأنهم يعملون على الانتقام منه لأنه يعاكسهم وينتقدهم. لذلك، فإن «الأنا» تُدفع إلى البحث عن أسس جديدة لتقدير ذاته وأواليات تعيد له الاعتبار، منها:

1 ـ الإقلاب العاطفي: إنه يحول عواطفه تجاه الأهل إلى نقيضها أي أن الحب يتحول إلى كراهية، ويتحول الاحترام والاعتزاز إلى احتقار وتبخيس، معتقداً بهذا بأنه

---

(1) Freud: Deuil et mélancolie in métapsychologie cité par La planche, J. dans l'article les normes normales et sociales leur impact dans la topique subjective in Bulletin de psychologie II, VI, 1972, 1973, 14, 16.

أصبح مستقلاً عنهم ومتحرراً منهم ولكنه في الواقع يظل أسير التعلق بهم.

«إن هذا الإقلاب العاطفي لا يؤدي إلى إرضاء متطلبات المراهق لأنه استجابة عدوانية يستجيب الأهل لها بدورهم بعدوانية مماثلة، فيجد نفسه سجين علاقة سادية ـ مازوشية؛ فهذه الأوالية بدلاً من أن تحرره تزيد من قلقه: قلق فقدان العاطفة والأمن وخوف من إسقاط العدوانية على الذات. فهذا القلق وهذا الخوف هما سبب حالات الاكتئاب التي تسيطر على المراهقين[1].

2 ـ الدفاع عن الذات عن طريق إزاحة «الليبيدو» (libido) على موضوعات جديدة من خلال علاقات عاطفية رمزية؛ فهنا عدة حلول:

ـ تعلق الليبيدو ببدائل عن الأهل: أساتذة، أصدقاء، رجال دين.

ـ تعلق الليبيدو[2] بالمثل: مثال الأنا، تعلق شديد بالأهل، أو التعلق بالقائد أو الابطال، أو بجماعات الأتراب وشلل المراهقين.

إن مثل هذه التوجهات التي تتخذ «الليبيدو» ليست شكلاً مرضياً أو شاذاً بل بالإمكان أن تغني الكائن وشخصيته على الصعيدين العقلي والعاطفي.

ولكن هذا الهروب العاطفي قد يصاحبه أحياناً هروب حقيقي يحمل المراهق على ترك المنزل، أو قد يكون هروباً رمزياً: يظل في المنزل ولكن كغريب، يؤمن له المأكل والملبس، ولكن لا يوجد فيه إشباعات عاطفية.

3 ـ الدفاع عن الذات: عندما لا يجد «الليبيدو» موضوعاً خارجياً نتيجة الإحباط والقلق نحو الذات، فيصبح «الأنا» هو موضوع الحب (وهذا ما يعرف به نرجسية المراهقة (narcissime).

هذا إن العشق الذاتي يؤدي إلى تضخيم الأهمية المعطاة لـ«الأنا» ونشاطاتها على الصعيد العقلي؛ يعتقد المراهق بأنه دائماً على حق، ولا يقبل بحكم أو منطق، ويميل إلى الانطواء والعزلة (الاكتفاء بالذات) وإلى الاستعراض الذاتي (عن طريق الثياب والتزين والسيارات الحديثة. . .).

4 ـ الدفاع عن طريق النكوصية (Regression) التي تؤلف نوعاً من الهروب أمام

---

(1) المصدر نفسه.

(2) (الليبدو) La libido.

المآزم والمخاطر، فيجد المراهق في الرجوع إلى السلوكيات الطفولية راحة وسعادة. ولكن هذه الراحة تكون لفترة قصيرة، لأن قلقاً جديداً يبرز هو قلق الانهزام الانفعالي والتفكك والشعور بفقدان «الأنا» (قلق فقدان الهوية الذاتية) فتتكون أواليات دفاعية ضد هذا القلق، وهي أواليات الثورة التي تمكّن المراهق من رد الاعتبار إلى ذاته وتأكيد هويته.

بعض المواقف التحليلة الأخرى في المراهقة:

1 ـ موقف «دوتش» (Hèlene Deutsch)

لقد خصصت «دوتش» في كتابها «سيكولوجية النساء»[1] فصلاً للكلام عن المراحل التي تمرُّ بها الفتاة لتصل إلى الأنوثة، وحاولت أن تبيِّن التطور الجنسي عندها وانعكاساته النفسية، ولقد اعتبرت أن مرحلة المراهقة عامة تتصف بالنسبة للفتاة بأنها مرحلة:

- النشاط المفرط ومواجهة العالم تدعيماً لـ«الأنا».
- الانفصال عن الأهل والأسرة بشكل متجاذب عاطفياً. (لا نقصد الانفصال المادي بل النفسي والعاطفي).
- الانتقاد العنيف، خصوصاً للأهل والابتعاد عن الأم رغبةً في تأكيد الذات.
- التماهي بالمثل العليا: هذه المثل قد تتجسد في معلمة أو صديقة أو أخت كبرى.
- التحالف مع صديقات من جنس واحد، وإنشاء جماعة مقفلة تقوم على مبادىء من السرية التي غالباً ما تتركز على الاهتمام بالجنس والحمل والولادة، ويصبح كل شيء له دلالات جنسية (الإيماءات، الكلمات، . . . إلخ).

2 ـ موقف اريكسون (Erickson) المراهق ومسألة الهوية الذاتية:

كان لكتابات «اريكسون» أثر كبير في معالجة مشكلة المراهقة وخصوصاً في كتابيه **«أزمة المراهقة»**[2] و **«شبيبة اليوم في تفتيشها عن هويتها الذاتية»**[3].

يعتمد اريكسون في تفسيره على التحليل النفسي وعلم الأناسة (الانتربولوجيا)،

---

(1) H.Devtsch Psychologie des Femmes, Torme I, P.U.F. Paris.

(2) E.Erickson: Adolescence et Crise, trd. française, Flammarion, Paris, 1972.

(3) E.Erickson: Chilhood and Society, Norton N, New-York, 1965. trad. française, enfance et société (Delachaux et Niestlé).

ويعالج مشكلة المراهق من زاوية أزمة الهوية مركّزاً على خطورة ما يسميه الدور وغموضه الذي يصل في هذه المرحلة، إلى حد إحساس المراهق بالعجز التام الذي تصاحبه في أغلب الأحيان مشاعر الحيرة والضياع؛ فمسألة الهوية الذاتية هي كما يقول اريكسون: «هي هذه الانطباعات عن ذاتنا وأفكار الآخرين عنا» وتحقيق الهوية مرهون بشعور الكائن بالانتماء إلى مجموعته، وهو وليد النمو والتطور والتماهيات التي تحدث في الطفولة وتصل إلى قمتها في المراهقة.

إن أزمة الهوية والتقدير الذاتي تتم في نهاية المراهقة؛ فبقدر ما يصبح المراهق واثقاً من هويته الذاتية يميل إلى التفتيش عن تحقيقها في الصداقة والحب والقيادة والخلق.

وتلعب صورة «الذات الجسمية» دوراً مهماً أساسياً في تشكيل صورة الكائن عن ذاته؛ فالعامل الأساسي لتطور الوعي بالذات هو أولاً، تمثل صورة الجسم الذاتي، وثانياً التماهيات العديدة ابتداءً من مرحلة الطفولة. إن التفاعلات العائلية تقدم للفرد الوضعيات والمواقف التي تتشكّل من خلالها الذات؛ فأثناء الطفولة تلعب العلاقات بين الأم وبين الطفل دوراً حاسماً في تشكُّل صورة الذات؛ فالعلاقة غير السليمة تؤدي إلى تكوين صورة سيئة عن ذاته وعن العالم، فيصبح كثير القلق، وقليل الثقة في ذاته.

وقد بيَّنت بعض دراسات علماء النفس من خلال مقارنة أطفال أسوياء بأطفال غير أسوياء يشكون من اضطرابات انفعالية، أن هناك ارتباطاً بين صورة الذات عند الطفل وبين صورة الطفل كما هي بالنسبة للأم. إن تقبل الأهل للطفل يمنحه الشعور بالأمن، أي الاعتقاد بأنه قادر على السيطرة علي حياته. وعلى العكس، فإن عدم الاهتمام به يؤدي إلى انخفاض التقدير الذاتي؛ فالشعور بأهمية الذات في نظر الغير أساسي في تطور الشعور بالقيمة الذاتية. في المراهقة كون المراهق لم يعد طفلاً ولم يصبح بعدُ راشداً نجد غموضاً في مفهوم الذات لديه.

إن المراهقين يجهلون حقيقة ذاتهم، ولا يدركون إلاّ حقيقة واحدة هي رفض الماضي مع افتقار إلى نظرة واضحة للمستقبل؛ والتحولات الفيزولوجية والنفسانية أثناء البلوغ لها نتائج مهمة على الصورة التي يكوِّنُها المراهق عن ذاته، إذ إن التغيرات السريعة، تفرض تغيراً في صورة الجسم، مما يؤدي إلى اضطرابات خصوصاً عند الإناث (الجسم ـ الموضوع) الواقع تحت نظر الآخرين؛ فهنا تطرح مشكلة النمو المبكر والنمو المتأخر وتأثيرهما على صورة الذات.

إن الحل السليم لمشكلة الهوية الذاتية بالإمكان أن يتم في التماهي الايجابي بصور راشدين أو بجماعة تؤمن لهم اكتشاف ذاتهم؛ فالثقافة هنا، والانخراط في منظمات الشباب، لهما تأثير في تأكيد الذات لأن الاندماج فيهما يثبت في نفوسهم الشعور بالأمن والانتماء، ويتيح لهم الفرص لإظهار أنفسهم وتوكيد ذواتهم، وتزويدهم بخبرات ومهارات جديدة، وتكون هذه المنظمات مصدراً لثقافة المراهقين، فتوجههم إلى استثمار وقت الفراغ بعمل مفيد ما يبعد الضجر، ويردعهم عن الانكماش الذاتي الذي يؤدي إلى سلوك متصف بشدة الهيجان وتقيهم من الدوافع الجنسية والعدوانية عن طريق إعلاء هذه الدوافع.

وقد يلجأ المراهق هرباً من ضغط الصراعات التي تظهر بين الشخصية وبين العالم الواقعي إلى الانخراط في عُصب الأحداث، لأن المراهق، تجاه هذه الصراعات يشعر بأنه يقف وحيداً. يظهر هذا الشعور في مظاهر أبرزها أن الراشدين لم يعودوا يفهمونه. نتيحة لذلك، يعمد المراهق إما إلى مذكراته يسجل فيها ما ينتابه من شعور بالقلق والاضطراب، وإما إلى الانخراط في شلل الأحداث على أساس أنهم وحدهم يفهمون مشاكله.

ويجد المراهق في هذه الجماعات الفرصة لتعلم الحياة الجمعية، مثل التعاطف والمساعدة المتبادلة والتضحية في سبيل الصديق، دون أن تكون خاضعة لقوانين مفروضة من قبل الراشدين.

ولكن إذا كان الانخراط في عُصب الأحداث غالباً ما يكسب الفرد إمكانية الاندماج الاجتماعي، فقد اتضح للمحللين الذين درسوا هذا الأمر عدم إمكان التعميم المبسط، لأن الذوبان في عُصب الأحداث قد يأخذ مظهراً واتجاهات ربما كانت بذوراً لعدد من الانحرافات، مثل الجنوح والعدوانية المتطرفة والعصاب، وأحياناً الذهان والانتحار[1].

3 ـ موقف «ماندل» (Mendel) المراهقة وأزمة الأجيال:

يجمع «ماندل» في كتبه العديدة وخصوصاً في **«أزمة الأجيال»**[2] و **«الثورة ضد الأب»**[3] بين التحليل النفسي وبين معطيات المجتمع الصناعي في نظرية يسميها:

---

(1) R.Mucc Hieilli: Conment ils deviennent délinquants, coll. ESF., Paris, 1965.

(2) G.Mendel: CRISE de génération, P.B. Payot, Paris, 1971.

(3) G.Mendel: La révolte contre le père, P.B. PAYOT, PARIS, 1972.

التحليل النفسي الاجتماعي. تقوم أسس هذه النظرية على فكرة مفادها أن أزمة الأجيال هي التي تحدد العلاقات الحالية بين المراهقين وبين الراشدين؛ فأزمة الأجيال هي نوع جديد من الصراع كون المراهق، نتيجة لانقلاب الأوضاع في المؤسسات الاجتماعية والحضارية وانهيار سلطة الأهل، وخصوصاً سلطة الأب كمثال للتماهي، يجد نفسه مجبراً على رفض صورة السلطة الأبوية كمثال له ويرفض بالتالي كل ما يتأتى عن هذه السلطة من قيم ومعايير.

إن ثورة الشباب ضد السلطة الأبوية في مظاهرها المختلفة: سلطة الأب والمدرسة والجامعة والمؤسسات، والحركات الفوضوية التي تتصف بالعنف، والجماعات الهامشية وانهيار حضور الكبار كمثل للتماهي، دفعت المهتمين بأمور المراهقين والشباب إلى التساؤل عن الدوافع العميقة، وأحياناً المرضية، وراء الاحتجاج من قبل الجيل الجديد، ولماذا شبيبة اليوم تتحدى أهداف الراشدين أو ترفضها، وترى أن التطلعات الاجتماعية والسياسية ليست أفكاراً قادرة على تحقيق حاجاتهم العاطفية والفكرية.

ثالثاً ـ الاتجاهات الاجتماعية

أ ـ الوضع الأسري:

من المهم دراسة مكانة المراهق في الأسرة كعامل مؤثر في تكيفه، والواقع الاجتماعي للأسرة، وعلاقة المراهق بأفرادها، وخصوصاً الأب، ثم التساؤل عن الأسباب التي تجعل من أزمة المراهقة في بعض الأسر أخف وطأة منها في أسر أخرى.

لا شك في أن مكانة المراهق في الأسرة ذات صلة بتركيب الجماعة العائلية وبنظام العلاقات القائمة بين أفرادها، وبدرجة التزمت أو التسامح والقبول أو الرفض، كما أن حجم الأسرة واختلاف البيئة الاجتماعية تشكل عوامل أساسية في مشكلات المراهقين.

من المهم أيضاً معرفة علاقة المراهق بأسرته، والأبعاد السلبية لعدم ثبات العلاقة نتيجة للتفكك الأسري، أو لعجز الآباء خصوصاً عن مواجهة مشكلات أبنائهم لانعدام الرؤية الصحيحة عندهم وعدم مراعاة البيئة وطبيعة العصر أو نتيجة لظروفهم ومآزمهم النفسية.

كان التنظيم العائلي في الماضي يستند كلياً على السلطة، وبخاصة سلطة الأب التي كانت تؤلف سنداً وحماية واطمئناناً يجنب المراهق الشعور بالقلق. أما اليوم، فإن سلطة الأب المطلقة لم تعد مقبولة في معظم الأحيان، ما لم تكن قائمة على القبول

والاختيار الحر والعاطفة والحب. وهذا الحب جعل الآباء يتنازلون عن سلطتهم ودورهم في التربية، فلم يعد بإمكانهم أن يكونوا النماذج الجيدة في عملية التماهي؛ وفي بعض الحالات يحاول الأب أن يسترجع السلطة المفقودة، فيجد نفسه في نهاية الأمر مجبراً على فرض سلطته عن طريق العنف والقسوة، فيصل إلى الشعور بعدم الرضا عن السلوك ويحاول أن يعوض عنه بمضاعفة مقدار عاطفته فنلاحظ في النهاية سلوكاً أبوياً متأرجحاً بين القساوة والحب، والنتيجة في كلتا الحالتين، خلل كامل في العلاقات بين الأب وبين المراهق.

ولا ننسى دور الأم المركزي في هذه العلاقات العائلية، فدور الأم قد تغير وأصبحت أقل اهتماماً بأولادها بسبب ضيق الوقت الناجم عن إيقاع العصر السريع. إن هذا الوضع ربما ساعد المراهق في الحصول على استقلالية مبكرة، ولكنها استقلالية ثمنها مرتفع نتيجة الجرح الذي يتركه عدم الإشباع العاطفي؛ فالمراهقون كالأطفال بحاجة إلى استقرار العائلة وتماسك أفرادها للتوصل إلى التوازن السليم والصحة النفسية.

إضافةً إلى ذلك، يعتبر تدخل العائلة في شؤون المراهقين الخاصة، في اختيار الأصدقاء، وفي انتماءاتهم الرياضية أو ميولهم الترفيهية، وفي اختيار مستقبلهم عن طريق فرض المهنة، هذا التدخل يؤدي إلى شعور المراهق باغتصاب إرادته وحجز حريته، مما يفرض عليه تبخيس قيمة ذاته نتيجة عدم ثقة أهله فيه.

بالإمكان الرجوع أيضاً إلى موقع المراهق في الأسرة بين الأخوة والأخوات، تفضيل الذكر على الأنثى الذي يتولد منه شعور الصبي بالسيطرة على الفتاة، وشعور الفتاة بالحقد، وأخيراً الحقوق والامتيازات التي تمنح لواحد وتحرم على الآخر.

إن جميع هذه المشكلات تشكل عوامل من نتائجها إعاقة تطور المراهق النفسي والاجتماعي.

ب ـ الوضع المدرسي:

إن المدرسة عامل من عوامل التأثير في حاجات المراهق النفسية لا يقل أهمية عن عامل الأسرة؛ فالمدرسة قد تهيّىء للفرد الإمكانيات والوسائل التي تجعله يتوجه نحو الاعتماد على ذاته وتحمل المسؤولية واحترام القوانين ومزاولة النشاطات المختلفة، عن طريق الأندية المدرسية والنشاطات وقاعات المحاضرات والسينما والمسرح والمشاركة، أو على العكس، فإنها تضع العراقيل والعوائق والصدود أمام تطلعاته وتحفزاته الذاتية فيشعر بالإحباط والصد والمرارة.

والمعلمون يلعبون دوراً أساسياً في مساعدة المراهقين على تخطي مشكلاتهم

الذاتية والاجتماعية إما أن يكون المعلم في تصرفاته متفهماً، عطوفاً، مضحياً، أو قاسياً، عنيداً وعنيفاً، لا يقدم تقديراً موضوعياً لسلوك المراهق بل يكون سلوكه (المعلم) نتيجة لخلفيات لاوعية (شعور بالذنب ـ الرغبة في عقاب الذات ـ الإحساس بالمرارة بسبب إخفاق أو إحساس بالغبن. . .).

هذا بالإضافة إلى الإسقاطات التي يمكن أن يمارسها. والمعلم هو بديل الأب والأم باعتباره ممثلاً للسلطة، فهو عرضة لمشاعر الحب والكراهية والتقدير والانفعالات العدوانية يحملها المراهق في العادة إلى الكبار[1].

وتتداخل أيضاً عوامل الأنظمة التعليمية والبرامج وملاءمتها مع الواقع الاجتماعي؛ فالمدرسة التي تتمسك بأطر التربية والتعليم غير الناجحة، وتعتمد الأساليب العقيمة في التعليم تزيد مشكلات المراهقين بدلاً من الإسهام في حل صراعاتهم مع أنفسهم.

فالمدرسة يجب أن تكون المكان الصالح للإجابة عن التساؤلات والطروحات التي يطرحها المراهقون، إن لهؤلاء متطلباتهم وتطلعاتهم إزاء المواضيع التي تتعلق بحياتهم وتاريخهم ومستقبلهم. وأخيراً فإن المشكلة الأساسية التي تثير قلق المراهقين اليوم هي مشكلة النظام التعليمي والبرامج التي لا تؤهلهم للحياة المنتجة والعمل الملائم.

جـ ـ الوضع الطبقي ـ الاقتصادي:

إن التفسير الاجتماعي لظاهرة المراهقة يتوقف على شروط حياة كل طبقة اجتماعية وتتأثر بدورها بالمستوى الاقتصادي؛ فمثلاً، يلاحظ أن اضطرابات المراهقة تكون أكثر شيوعاً بين الطبقات المتوسطة أما في الطبقات الغنية فتتميز حياة المراهقين بشيء من التكيف الاجتماعي والوصول إلى النضج المبكر.

ففي الطبقات الغنية يحدد مستوى الطموح في أن يحصل الأبناء على النجاح لإبقاء المكتسبات العائلية ضمن الأسرة الواحدة، ومحاولة المحافظة على المركز الاجتماعي؛ لذلك، فإن الأهل في هذه الطبقات يشجعون الأبناء ويقدمون لهم ما يحتاجون إليه مما يساعدهم على بلوغ المكانة؛ فيتوفر لهم بذلك الاستعداد لتجاوز أزماتهم والوصول إلى التحرر والاستقلالية.

---

(1) عزت حجازي: الشباب العربي والمشكلات التي يواجهها، عالم المعرفة، عدد 6، الكويت، 1978.

أما في الطبقات الفقيرة، فإنه يلاحظ أن وفرة عدد الأبناء تؤدي إلى تضاعف المسؤوليات الاقتصادية؛ يضاف إلى ذلك التربية القائمة على القسر والطاعة والعقاب مما لا يعطي المراهق الفرصة للنمو السريع.

والأمر المثير في هذه الطبقات هو الخجل الذي يعتري المراهق من حال والديه ومن مهنة أبيه، إن هذا الأمر يعيق عملية التماهي ويؤخرها. ثم لا شك أن تنازل الأب عن سلطته لأسباب اقتصادية تتعلق بمشكلة العمل والإرهاق وقلة الاحتكاك بالأبناء تنتهي جميعها إلى شعور هؤلاء الأبناء بعدم الاهتمام بهم وباللامبالاة والنبذ.

وأخيراً يظهر في الطبقات المتوسطة التأرجح بين الطبقات الغنية ومعاناة الطبقات الفقيرة وتتفاوت المواقف في هذه الطبقات ما بين النزعة إلى التحرر والنزعة إلى المحافظة؛ فالطبقات المتوسطة هي أكثر الطبقات تأزيماً لحياة المراهقين، وأكثرها قلقاً إزاء بلوغ أبنائها فكثيراً ما تتمسك هذه الطبقات بالتقاليد والعادات وتتشدد خوفاً مما يقوله الناس.

وتشجع الطبقات المتوسطة أبناءها لإكمال دراستهم، وعادة ما تكون أهداف المراهقين فيها الالتحاق بالوظائف الحكومية والتدريس، وهي تمارس ضغطاً على أبنائها للتحصيل المدرسي يفوق أحياناً ما تبذله الطبقات العليا، وعلى عكس الطبقات الفقيرة التي غالباً ما تدفع أبناءها إلى ترك المدرسة ليجدوا لأنفسهم عملاً والحصول على المال والمركز الاجتماعي بسرعة وأحياناً الزواج المبكر، فينتقلون إلى حياة الرشد انتقالاً سريعاً.

نماذج من المراهقين

لا يوجد في الحقيقة نمط واحد من المراهقين، فالمراهقة تأتي بأشكال مختلفة وأساليب متنوعة. ولهذا ينبغي أن نحذر من التعميم العام على كل المراهقين. وقد حاول حديثاً عالمان نفسيان[1] أن يضعا تقسيماً للمراهقين بحسب الأنماط السلوكية السائدة في كل جماعة منهم على النحو الآتي:

1 ـ النمط التقليدي الشكلي (Conventional): الذي يكون هدفه مسايرة الركب والانصياع لأوامر المجتمع والسلطة والأسرة والدين. وأشخاص هذا النمط ليسوا بالضرورة مبدعين أو مبتكرين.

2 ـ النمط المثالي (Idealist): ويأتي في أشكال متعددة منها الثوري، والمتمرد، والإصلاحي، والمؤمن بضرورة التغيير الجذري، والخاصية الرئيسية التي تجمع أشخاص هذا النمط بالرغم من الاختلاف العام هي السخط العام على المعايير السائدة والإيمان بضرورة تغييرها وتغيير العالم. وأشخاص هذا النمط يجنحون لتبني معتقدات قوية تجعلهم يميلون إلى التنفيذ العملي لأفكارهم بكل ما يمثله ذلك من اشتراك في المظاهرات أو التخريب، أو تنظيم الجماعات السياسية ذات الأيديولوجية القوية، كذلك يشيع هذا النمط لدى التقدميين والمؤمنين بالإصلاح الاجتماعي طالما أنهم لم يفقدوا الإحساس بالواقع الاجتماعي، هذا الواقع الذي يعودون إليه في شكل الأدوار القيادية المهنية كالتدريس أو الطب جنباً إلى جنب مع انغماسهم في أمور المجتمع وتطوره السياسي والاجتماعي.

3 ـ النمط الباحث عن اللذة (Hedonist): وهو الذي يجعل هدفه الحصول على اللذة أينما كانت، والإشباع الآني دون حساب العواقب. ومن بين أشخاص هذا النمط نجد منهم «الدون جوان» على الشاطىء، أو في الجامعة، أو في أماكن اللهو. وبالرغم من أن أشخاص هذا النمط يظهرون على السطح بمظهر السعيد

---

(1) M.Hersen, and R. Eisler: Behavioral Approaches to Study and Treatment of psycho-genic tics, genetic psychology, 1973. PP. 87, 289, 312.

الراضي والمستمتع بالحياة، فإنهم أكثر أنواع المراهقين عرضة للاغتراب والانفصال النفسي عن الذات أو عن المجتمع.

4 - النمط السيكوباتي الجانح (Psychopathic): وهو النمط الذي لم ينجح في تطوير معاييره الأخلاقية وبناء الضمير. علاقاتهم بالآخرين باردة غير مكترثة وتخلو من الحساسية حيال مشاعر الآخرين والمبادىء الأخلاقية العامة. إنهم يشتركون مع النمط الباحث عن اللذة في بحثهم الأناني عن المتعة الشخصية، إلاّ أنهم لا يشعرون بما يشعر به أصحاب اللذة من شعور بالذنب والخجل؛ لهذا، فتصرفات النمط السيكوباتي لا تخضع للضبط الداخلي كما هو الحال في النمط الباحث عن اللذة. وتصرفاتهم بهذا المعنى لا تفكير ولا إحساس بما فيها من تخريب وتدمير للآخرين. حتى الطموحات التي يشكلها أصحاب هذا النمط تكون من النوع المدمر الأناني سواءً ما يتعلق منها بالطموح في ميدان العمل أو في ميدان الغزوات الجنسية. ولحسن الحظ فإن هذا النمط المدمر لا يشكل إلاّ نسبة ضئيلة من جمهور المراهقين[1].

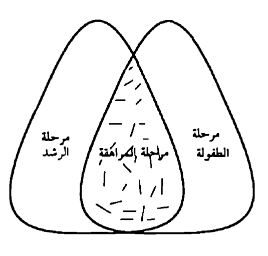
ويجب أن نشير إلى أن هذه الأنماط الأربع تتداخل في ما بينها؛ فالنمط الشكلي قد يكون مثالياً في طاعته وانصياعه والعكس بالعكس. فضلاً عن هذا، فإن سلوك المراهق وفق أي نمط من الأنماط السابقة لا يتلاشى بتجاوز مرحلة المراهقة إذ إن كثيراً من الآثار والخصائص التي تميز المراهقين تستمر معهم حتى سائر مراحل العمر ولو أنها تفقد بعضاً من الحماس والانفعال الغالب على معتقدات المراهقين. لذلك، فمن الأفضل أن ننظر إلى تلك التقسيمات بصفتها مؤشرات لفهم السلوك البشري، وليس بصفتها خصائص قاطعة، ففي كل منا جزء من هذا النمط أو ذاك.

---

(1) عبدالستار إبراهيم: الإنسان وعلم النفس، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1985.

عمليات النمو في المراهقة

ليس بالإمكان تحديد بداية فترة المراهقة ونهايتها على وجه الدقة؛ وعلى العموم بالإمكان القول إن مرحلة المراهقة مرحلة نضج وتطور ونمو سريع ومفاجيء؛ وإن خصائص السلوك الإنساني تتشكل من خلال تفاعل العوامل الوراثية والبيئية وتهدف إلى تحقيق التكيف والتوافق النفسي والاجتماعي. وبالإمكان اعتبار المراهقة هي الفترة من حياة الفرد التي تقع بين نهاية مرحلة الطفولة وبين بداية مرحلة الرشد. والشكل التالي يبيِّن لنا أن المراهقة تقع في مجال المؤثرات والتوقعات المتداخلة بين مجال الطفولة وبين مجال الرشد.



المجال السيكولوجي للمراهقة

معنى النمو:

يقصد بالنمو التغيرات الكمية في أجزاء ووظائف الكائن الحي؛ والنمو هو أيضاً تلك التغيرات الإنشائية البنائية التي تسير بالكائن إلى الأمام حتى النضج؛ وكلمة النمو بمعناها الضيق تتضمن التغيرات الجسمانية والبدنية من حيث الطول والوزن والحجم

نتيجة التفاعلات الكيمياوية التي تحدث في الجسم؛ أما في معناها العام فالنمو يشمل أيضاً التغير في السلوك والمهارات نتيجة لنشاط الإنسان والخبرات التي يكتسبها عند استعماله عضلاته وأعصابه وحواسه وسائر أجزاء جسمه. ويتضمن هذا المعنى كل التغيرات التي حصلت على النواحي العقلية والانفعالية والاجتماعية والحسية ـ الحركية.

إن النمو هو انتقال من مرحلة إلى مرحلة أرقى من النشاط والوظيفة؛ وإن عملية النمو عملية معقدة مركبة متكاملة تؤدي إلى التفاعل والتغير والتطور بصفة دائمة مستمرة، يتضح ذلك من خلال خصائص وقدرات جديدة تعتمد على المراحل السابقة لها وتؤثر على المراحل المقبلة. ويشير كل من «اريكسون» و «بياجيه»: أن النمو هو أساس عملية نماء وتصحيح وأن عملية النمو تنحصر في وظيفتين أساسيتين هما:

1 ـ النضج: ويقصد به النمو أو التطور الفيزيولوجي والعضوي.

2 ـ التعلم: ويقصد به النمو أو التطور النفسي.

وهنا نتساءل ما التغيرات النمائية التي تطرأ على حياة المراهق؟ وما مميزاتها؟ وما تأثيرها على سلوك المراهق؟

خصائص التغيرات النمائية التي تطرأ على المراهق

بالرغم من أن الخصائص النمائية التي تطرأ على المراهق متكاملة في جوانبها النمائية وخصائصها المختلفة إلاّ أننا بالإمكان دراستها من الجوانب التالية:

- النمو الجسمي.
- النمو العقلي.
- النمو الانفعالي.
- النمو الاجتماعي.

أولًا: النمو الجسمي

إن المظهر الذي يتخذه المراهق في الطول والوزن هو من الاهتمامات الأولى بالنسبة له في مرحلة النمو السريع الذي يظهر في بداية البلوغ؛ ففي هذه المرحلة تطرح مسألة المظهر الحالي والمظهر المقبل؛ وإلى التساؤل الذي يطرحه المراهق «كيف أنا»؟ يمكننا أن نضيف تساؤلاً آخر «كيف سأكون؟» و «كيف أنا بالنسبة لمن هم في مثل عمري؟».

إن هذه الطفرة في الطول والوزن بالإمكان أن تبدأ في مراحل عمرية مختلفة، بحسب إيقاع سريع أو بطيء مستمر أو غير مستمر، وقد تدوم عدة سنوات؛ والانحراف في مستويات العمر التي تتم فيها هذه التغيرات يُظهر الفروقات بالنسبة إلى الحد الوسطي، ويكون لها نتائج نفسانية سلبية في أغلب الأحيان لأنه كما هو معلوم، كثيراً ما يرتبط حكم المحيط على الفرد بمظهره الخارجي.

ولجسم المراهق وصفاته العضوية تأثير كبير حول الصورة التي يحملها عن نفسه وعن الانطباعات التي يكوِّنها الآخرون عنه إن سلباً أو إيجاباً وبالإمكان أن نسميها «صورة الذات الجسمية»؛ وتأثير التغيرات الجسمية على أفكار المراهق وإحساساته وسلوكه العام لا يقل أهمية عن هذه التغيرات نفسها؛ من هنا أهمية النمو الجسمي والفيزيولوجي لعلاقته المباشرة بتكوين شخصية المراهق.

تبعت دراسة النمو الجسمي للطفل والمراهق تطور العلوم الطبية والبيولوجية والإحصائية؛ فالدراسات الحديثة ظهرت في أميركا مع «بالدوين (Baldwin)» و «بوهل (Pfuhl)» في ألمانيا، ومع «شوتلورث» (Shutleworth) في أميركا في تتبعه لدراسة فرد خلال عدة سنوات، مع رسم المنحنيات البيانية، ومقارنة نتائج دراسة أفراد آخرين.

1 ـ خصائص النمو الجسمي:

يسبق النمو الجسمي النمو الجنسي، وهو يتأثر بالهرمونات التي تعرف باسم الهرمونات الجسمية.

تشكِّل المراهقة مرحلة تزايد وتسريع في حركة النمو الجسمي.

وتبيِّن الدراسات أنه بين سن 12 ـ 20 سنة يرتفع منحنى النمو ارتفاعاً بسيطاً

ويحدث بسرعة طفيفة مؤقتة.

وينتهي النمو الجسمي في العادة بين سن 20 ـ 25 سنة تقريباً؛ والدراسة المقارنة تظهر أن النمو الجسمي لدى الذكور ولدى الإناث ليس واحداً؛ فيلاحظ أن منحنى النمو لدى البنات يبدأ بالارتفاع والتزايد ابتداءً من سن الحادية عشرة تقريباً، ويتوقف قبل سن العشرين، بينما منحنى النمو لدى الصبيان يتأخر قليلاً، ولكنه يستمر حتى سن الخامسة والعشرين.

1 ـ النمو في الطول: تثبت الدراسات أن طول قامة الطفل يتضاعف ما بين الميلاد وبين سن الخامسة (من 50 سم إلى متر)، ثم يبطيء ما بين سن الخامسة والعاشرة (30 سم) وفي حدود العاشرة من العمر يكون البطء في النمو واضحاً ومحسوساً (بمعدل 5 سم في السنة) ثم يعود فتسرع وتيرته ما بين سن الحادية عشرة والخامسة عشرة لدى الإناث وما بين سن الثانية عشرة والسادسة عشرة لدى الذكور.

ويعتبر «دبس» (Debesse)[1] أن الزيادة الكلية في الطول ليست كبيرة؛ فهي في حدود 30 سم في المعدل الوسطي بالنسبة للذكور و26 سم في المعدل الوسطي بالنسبة للإناث، ولكنه ينبّه إلى أهمية هذه الزيادات التي تحدث في السنوات السابقة فيذكر أهمها:

ـ أنها آخر طفرة في النمو.

ـ أن هذا النمو يصاحب عادة صعوبات.

2 ـ المظهر الخارجي: يكون ازدياد النمو واضحاً في المظهر الخارجي للمراهق في الطول والوزن وتراكم الشحم تحت الجلد، ونمو عظام الحوض عند البنات تمهيداً لوظيفتي الحمل والولادة، كما تتغير ملامح الوجه وشكله حيث تزول ملامح الوجه الطفولية ويصبح الذقن أكثر بروزاً عند البنين، ويلاحظ أن الرأس لا ينمو بالدرجة نفسها التي ينمو بها الجسم ككل. وفي سن 15، 16 سنة يميل النمو إلى البطء حيث يصل المراهق إلى قمة النضج الجسمي، وتزداد أهمية الذات الجسمية بسبب ميله إلى الجنس الآخر، فيركز جُلّ اهتمامه على مظهره الخارجي، وقوة عضلاته، ومهارته الحركية، ويترتب على ذلك شدة حساسية للنقد من قِبَل من الآخرين في ما يتعلق بالتغيرات

---

(1) M.Debesse: L'adolescent, Bulltin de psychologie, No.203, 1962, Paris.

الجسمية سواء من مجتمع الرفاق أو من مجتمع الكبار، وقد وجد «براون» أن السمنة تعتبر عاملاً مؤثراً في مفهوم الجسم وفي مفهوم الذات.

ويكتمل النضج الجنسي عند المراهق ويصل الدافع الجنسي إلى قمته؛ فتسهل عملية الاستمناء كالحكة في الأعضاء التناسلية أو المداعبة التي يعتبرها «دبس» المسؤولة عن جميع أنواع المخالفات والانحرافات الجنسية في سلوك المراهق.

3 ـ النمو في الوزن: يتوقف النمو في الوزن على النمو في الطول من ناحية، وعلى كمية الماء والأنسجة الدهنية في الجسم من ناحية ثانية.

تبين بعض الدراسات أن الوزن يزداد حوالى كلغ واحداً أو كيلو غرامين ما بين سن الحادية عشرة والثانية عشرة، وحوالى 4 كيلو غرام إلى 5 كيلو غرام ما بين سن الثانية عشرة والسادسة عشرة.

وبشكل عام يمكننا أن نلاحظ أن وزن الفتى أو الفتاة في سن العاشرة هو واحد تقريباً حوالي 29 كيلو غراماً. أما في سن الرابعة عشرة فإن الفتى يزن 45 كيلو غراماً وتزن الفتاة 47 كيلو غراماً، وفي سن العشرين يزن الفتى 61 كيلو غراماً والفتاة 53 كيلو غراماً[1].

تظهر هذه الأرقام أن البلوغ عند الفتاة يجعل وزنها أكثر من وزن الفتى ابتداء من سن العاشرة، ولكن الفتى ابتداء من سن السادسة عشرة يزداد وزنه.

وبشكل عام بالإمكان القول إن الاختلافات في الشكل الخارجي ينتج عنها تأثيرات نفسانية ترتبط في أغلب الأحيان بحكم المحيط على مظهر الفرد الفيزيائي، وتؤدي إلى مخاوف تنعكس على سلوك المراهق؛ فالفتيات اللواتي يظهرن أكبر سناً مما هن عليه في الحقيقة، يخضعن لضغوط وحدود في حريتهن، اعتقاداً بأن الفتاة التي وصلت إلى سن البلوغ هي أكثر تعرضاً للمخاطر، بينما هذه المخاوف لا وجود لها بالنسبة إلى الفتيان. لذلك يلاحظ أن الفتيات يعانين من هذه الفروقات، فتدفعهن هذه المعاملة إلى الانتماء إلى جماعات المراهقات الأكبر سناً مما يخلق صعوبات من نوع آخر حيث إن نضجهن الفيزيائي لا يتوافق مع النضج العقلي والعاطفي.

---

(1) H.Quillon: in adolescent; La physiologie de l; adolescent, Bip, CEPL, Paris, 1990.

ومن الشائع الاعتقاد بأن المراهق يكون في هذه المرحلة فاقد المهارة؛ والواقع أنه كان يشعر بالانزعاج من جسمه الذي ينمو بسرعة، في حين أن مهارته تظل كما هي، وتبرهن على ذلك الألعاب الرياضية، فالأمر إذن يتعلق بسيطرة مشاعر الخجل التي تؤثر على مهارته وحركاته.

4 ـ النمو الحشوي: إن أبرز التغيرات للجوانب الداخلية نلاحظها في زيادة حجم القلب وزيادة قدرة الرئتين، ويرتفع عدد الكريات الحمراء وبالتالي يزداد مقدار الهيموغلوبين في الدم، ومقدار الأوكسجين في الرئتين، وينخفض نبض القلب 8 مرات بعد البلوغ في الدقيقة، ويرتفع ضغط الدم، وتنمو الحنجرة لدى الذكور وتطول الحبال الصوتية ثم تتضخم ويصبح الصوت أجشاً.

5 ـ الخصائص الجنسية الأولية والثانوية: يتضح أيضاً في هذه المرحلة نمو الخصائص الجنسية الأولية والثانوية، وتبدو الخصائص الأولية عند البنين في الزيادة السريعة في حجم الأعضاء التناسلية الخارجية كالخصيتين، ويظهر عند البنات نمو المبيضين وزيادة حجم الرحم ووزنه وطوله، وتصاحب هذه التغيرات الأولية بظهور الخصائص الجنسية الثانوية والتي تتمثل عند الفتاة في ارتفاع الصدر وبروز الثديين وكبر حجم الأرداف، وتعتبر الدورة الشهرية بداية النمو وليس اكتماله أو القدرة على الإنجاب. أما عند الفتى فتتمثل في خشونة الصوت وعرض الكتفين وظهور شعر العانة.

أ ـ الخصائص الوظيفية:

1 ـ الخصائص الأولية التناسلية

ــ عند الفتاة:

ـ «ليبيدو» نحو الرجل.

ـ إيقاظ بطيء وغير ضروري للإخصاب.

ـ القدرة على الحيض والحمل.

ـ الحمل والولادة.

ــ عند الفتى:

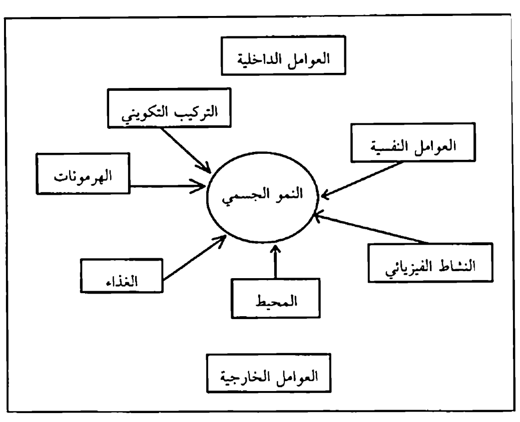
ـ «ليبيدو» نحو الأنثى.

ـ إيقاظ سريع وضروري للإخصاب.

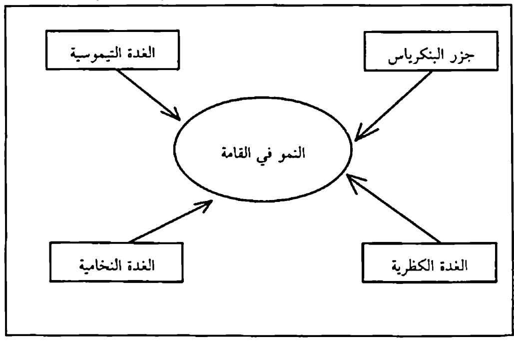
- القدرة على الانتصاب.
- الخصائص الثانوية التناسلية:

2 ـ الخصائص الثانوية التناسلية:

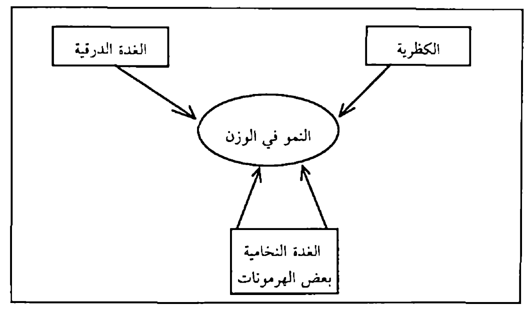
- عند الفتاة:
- غريزة الأمومة وعناية مباشرة بالأطفال.
- حساسية للأرجاع العاطفية.
- ميل إلى العزوف عن النزوات العاطفية.
- مشية ومواقف مميزة.
- نبرة صوة حادة.
- غريزة العمل الاجتماعي.
- حساسية أقل نحو الأرجاع العاطفية.
- ميل إلى النزوات الحركية.
- مشية ومواقف مميزة.
- نبرة صوت عريضة.
- عند الفتى:
- غريزة العمل الاجتماعي.
- حساسية أقل نحو الأرجاع العاطفية
- ميل إلى النزوات الحركية
- مشية ومواقف مميزة.
- نبرة صوت عريضة.



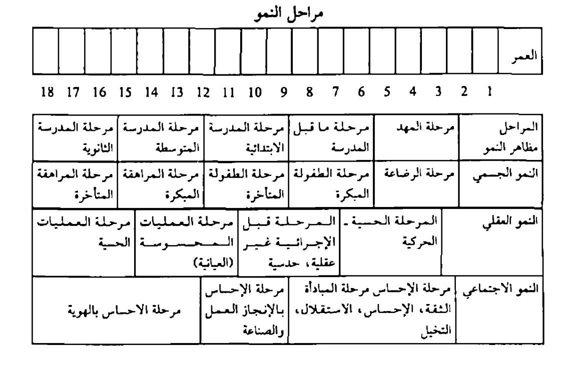
ـ صورة بيانية عن العوامل التي تتدخل في عملية تنظيم النمو الجسمي



ـ صورة بيانية عن التنظيم الهرموني في النمو في القامة



ـ صورة بيانية عن عملية التنظيم الهرموني في النمو بالوزن



مراحل النمو

العمر	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18

المراحل مظاهر النمو					
	مرحلة المهد	مرحلة ما قبل المدرسة	مرحلة المدرسة الابتدائية	مرحلة المدرسة المتوسطة	مرحلة المدرسة الثانوية
النمو الجسمي	مرحلة الرضاعة	مرحلة الطفولة المبكرة	مرحلة الطفولة المتأخرة	مرحلة المراهقة المبكرة	مرحلة المراهقة المتأخرة
النمو العقلي	المرحلة الحسية ـ الحركية	المرحلة قبل الإجرائية غير عقلية، حدسية	مرحلة العمليات المحسوسة (العيانية)	مرحلة العمليات الحسية	
النمو الاجتماعي	مرحلة الإحساس مرحلة المبادأة الثقة، الإحساس، الاستقلال، التخيل	مرحلة الإحساس بالإنجاز العمل والصناعة	مرحلة الاحساس بالهوية		

أثر التغيرات الفيزيولوجية على نفسية المراهق

تترك التغيرات الجسمية النمائية لمرحلة المراهقة آثاراً على نفسية المراهق؛ فالنمو السريع في طول المراهق ووزنه قد أحدثت تغيرات جسمية عضوية حركية غير مألوفة، فينشأ عن ذلك فقدان التوازن والاتزان، ويتعثر المراهق في أعماله أحياناً، ويخفق في إتقان هذه الأعمال أحياناً أخرى، ويبدو ذلك واضحاً في حركات يديه وأصابعه وغيرهما. وكذلك يصحب هذه التغيرات الكسل والخمول والتراخي، كما يبدو المراهق قلقاً مضطرباً. ولعل هذا الواقع هو الذي حمل علماء النفس على تسمية هذه الفترة بفترة الارتباك والقلق.

ويترتب على النمو اضطرابات نفسية وانفعالات متقلبة قد تؤدي عند بعضهم إلى الخجل والانطواء وإلى اضطرابات سلوكية يظنها البعض مرضاً أو شذوذاً، وتؤدي عند البعض الآخر إلى تفكير اجتراري وخيالي أي البعد عن الواقع وظهور أحلام اليقظة. وقد يتطور كل ذلك إلى تركيز المراهق اهتمامه حول جسمه، ويدفعه إلى الاهتمام بمظهره الخارجي ليظهر أمام الآخرين بالمظهر الأنيق (smart) ويؤدي ذلك إلى صراعه مع القيم السائدة في المجتمع، ويتطلب هذا التوجيه النفسي والتربوي من الكبار بقصد تحسين عملية التكيف والتوافق، والتنبؤ بتطور المشكلة في المستقبل.

الانجذاب نحو الجنس الآخر

هو أحد مظاهر البلوغ الذي يلاحظ على تصرفات المراهقين؛ ففي بداية البلوغ لا يلاحظ الانجذاب بين الفتى وبين الفتاة بل يحصل انزعاج متبادل بينهما، ثم يظهر الانجذاب بشكل مقنّع بالإمكان كشفه في الأحلام والقراءات، كون الشحنات الغريزية لا يمكن إشباعها لأنها تصطدم بالضغوط الاجتماعية والموانع الأخلاقية.

وهناك مرحلتان في نضج الشحنات الجنسية: مرحلة الجنسية غير الناضجة التي تؤدي إلى الاستمناء (masturbation)؛ ومرحلة الجنسية الغيرية حيث يتطور البحث عن القرين من الجنس الآخر. ويعتبر فرويد أن تفسير الجنسية الذكورية أسهل من تفسير الجنسية الأنثوية.

وتبيّن بعض الدراسات أن هناك اختلافات من بيئة إلى أخرى في الحضارة نفسها؛ فقد أظهرت هذه الدراسات أن الاهتمامات بأمور الجنس تكون مبكرة عند العمال والمستخدمين أكثر منها عند الطلاب، وأن المجلات ووسائل الإعلام تساعد على هذه الاستثارات المبكرة. والوصول إلى البلوغ الجنسي يترجم نظرياً بالقذف المنوي الذي يفاجىء الفتى بهذه اللذة القوية والجديدة التي يشعر بها. إن أفراد الجيل الجديد هم أكثر معرفة بهذه الظاهرة من الجيل القديم. لذلك، لا يشعرون بالضيق وإن كان بعضهم لايزال ينتابه الشعور بالخجل والذنب في حال القذف التلقائي.

وبالرغم من أنه يتم حالياً إعلام المراهقين بما سيحدث لهم أثناء مرحلة النضج الجنسي، إلاّ أنه يبدو أن المراهقين الذكور هم في أغلب الأحيان، أقل معرفة من الإناث؛ فالذكور في رسم صور تعبّر عن شخصياتهم، لا ينوهون مطلقاً بظهور الخصائص الجنسية، بل يؤكدون على قوتهم الجسدية وخشونة أصواتهم، والأهمية التي يعطونها إلى مظهر الوجه والشعر.

أما بالنسبة للفتاة فإن الوصول إلى البلوغ الجنسي يؤدي إلى تغيرات معترف بها من قبلها ومن قبل المحيط: نمو الثديين وظهور الحيض وانعكاساتهما النفسية؛ فعندما يكون نمو الثديين مبكراً أو سريعاً تشعر الفتاة بالانزعاج، فترتبك في سلوكها، وتحاول أن تمشي منحنية لتخفي هذا المظهر الجديد. أما إذا تأخر نمو الثديين فإنها تشعر بالقلق والإحباط. وظهور حبّ الشباب يشكل أيضاً مصدر قلق للجميع.

والفتاة القابلة لأنوثتها بشكل خال من الصراعات، والتي هي في حالة متوافقة مع انتمائها الأنثوي، تنتظر ظهور الحيض لديها باعتزاز كدليل على المرور إلى النضج والأنوثة الفعلية، ولا تخجل به من خلال إعجابها بجسدها. أما الفتاة التي تعاني من صراع بخصوص أنوثتها، فإنها تقابل هذا الحدث بصعوبة واضطراب سواءً حصلت على معلومات قبل ذلك أو لم تحصل.

وهناك فتيات يُفاجأن بالحدث فيحاولن إخفاءه بسبب رفضهن له ونتيجة للكبت؛ واليوم، فإن غالبية الإناث على علم بما سيحدث لهن، غير أن الحيض بالرغم من ذلك يشكل للبعض صدمة قوية لأسباب عديدة منها:

- إن الفتاة التي تنتظر هذه اللحظة أملاً في الانتقال من الطفولة إلى النضج تصاب بخيبة لأنها لا ترى أي تغير طرأ على مكانتها. والخطر هنا أن تعبّر عن خيبتها هذه باستجابات خورية (Dépressives)

- والفتاة التي تحيض في مرحلة مبكرة ترفض هذا الحدث لأنه يعيقها عن نشاطها وخصوصاً أنها تعتقد بأنهم سيمنعونها أن تلعب.

- وهناك فتيات يعشن أمر الحيض على شكل تلوث، ويهيمن عليهن شعور بأن رائحة كريهة ستنبعث منهن وأن الجميع سيعرف أنهن في مرحلة الحيض. - وفتيات يصبن بالذعر ويعشن الحيض بشكل أذى وألم بالجسد، ويرتبط ذلك بهوامات - (Fantasmes) عن عدوان داخلي على الجسم، وأفكار عن السادية الجنسية التي تقع أعضاء المرأة ضحية لها.

- وفي بعض العُصابيات (Psychotiques) يحرك الحيض عقدة الخصاء (Castration) لديهن كالجسم الذي يُدمى لأنه بتر شيء منه، وقد ينفجر العُصاب ويتخذ طابع الخواف (Phobie) والهلع.

ويرتبط الحيض بحياة الأنثى بمسألة الأمومة لأنها لأول مرة تشعر بارتباطها بوظيفة الجنس والإنجاب، كما يرتبط الحيض لدى الفتيات بالرغبات والمخاوف المتعلقة بالحمل والوضع.

وللحيض ارتباط بحياة الأنثى العاطفية وبانفعالاتها: كل اضطراب نفسي يمر في العادة من خلال التأثير على الدورة الشهرية: انقطاع دم الحيض وانتظامه وظهوره بشكل مبكر أو متأخر وبكمية قليلة أو كثيرة.

ثانياً: النمو العقلي المعرفي

يرى الكثير من علماء النفس أن التطور في النمو الجسمي عند المراهقين يصحبه نمو هائل نوعي بنفس القدر، وإن كان أقل وضوحاً في القدرات العقلية والمعرفية؛ ولذلك يعتبرون المراهقة فترة نمو عقلي معرفي. وفقاً لنظرية «بياجيه» (Piaget) فالنمو العقلي المعرفي يتميَّز بخطين من النشاط العقلي هما: العمليات الحسية في الطفولة المتأخرة، والعمليات المجردة الشكلية في المراهقة والتي تتسم بدرجة كبيرة من المرونة والضبط في العمليات العقلية.

وقد أكدت دراسة «بدوين كيتس» على تزايد المرونة والضبط في العمليات العقلية في سن 12، 14 سنة؛ كما تشير الدراسات إلى أن خصائص النمو العقلي في هذه المرحلة تتحرر من أسر الخبرات المحسوسة، وتتميز بقدرة المراهق على التفكير التجريدي واستخدام التعميمات والرموز المجردة بما يوفر لتفكيرهم الاستيعاب للموضوعات المختلفة وإمكانية التحكم فيها.

المعرفة المنطقية: إن طبيعة العمليات المجردة الشكلية (Formelles) بحسب نظرية «بياجيه» تصبح نمطاً متسقاً من السلوك العقلي تنشأ من خلال تفاعل المراهق والآخرين، ومن خلال ازدياد علاقاته الاجتماعية وتطلعاته وآماله، فيؤدي ذلك إلى نمو التفكير المنطقي لديه؛ وتؤيد دراسة «نالدسون» ذلك حيث تشير إلى أن الفترة 12، 14 سنة فترة يتزايد فيها بشكل ملحوظ نمو القدرات العقلية المعرفية لدى المراهقين، وأنهم على استعداد وتهيؤ ذهني للتفكير والعمل ضمن إطار الشروط المعطاة لهم.

أورد «بياجيه» و«إنيهلدر» في كتابهما «**من منطق الطفل إلى منطق المراهق**»[1] أن المراهق يستطيع في سن 14، 15 سنة أن يستخدم نظاماً مركباً، أي أنه بإمكانه أن يستخدم عاملاً واحداً في الوقت الذي يجعل ما عداه ثابتاً، كي يحدد أثر هذا العامل الواحد. وفي هذا جوهر الفرق بين تفكير الطفل وبين تفكير المراهق؛ فالطفل يفكر في ما هو موجود فقط، في حين أن المراهق يفكر في ما هو موجود بالإضافة إلى ما يحتمل

---

(1) J.Piaget et B. Inhelder: De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent, P.U.F. Paris, 1958.

أن يوجد، وباستطاعة المراهق أن يتبنى برنامجاً منظماً ويكتشف كل الزمر والعلاقات المحتملة، ويتوصل إلى نتائج عامة متسلسلة بطريقة منطقية.

وفي هذه المرحلة يتحرر المراهق من التمركز حول الذات أو الأنوية (Egocentrisme) في إدراكه؛ إذ يصبح أكثر قدرةً على التفكير الموضوعي، وإدراك المنطق العلائقي، ووجهة نظر الآخرين. ويشير «بياجيه» إلى أن من خصائص هذه المرحلة كما قلنا اختفاء التمركز حول الذات نتيجة للتغيرات في طبيعة العلاقات بين المراهق وبين أسرته وبين مدرسته وبين المجتمع ككل، ونتيجة لنمو شخصيته إذ يبدأ بالتفكير الاستدلالي أو الاستنتاجي الواقعي؛ ويبيّن «ميللر» أن شخصية المراهق تسير من الحياة العقلية البسيطة إلى الحياة العقلية المعقدة، وتحول النزعة من التفكير المحسوس إلى الاهتمام بالموضوعات النظرية المجردة، ويستطيع أن يمّيز بين رغباته وميوله وبين رغبات وميول الآخرين.

وتنمو لدى المراهق القدرة على التخيل والتصور الذي يتجه من المحسوس إلى المجرد ويتضح ذلك من خلال ميوله واهتماماته وهواياته، كما تنمو لديه القدرة على التعميم وفهم التعميمات والمفاهيم المجردة مثل الخير والعدالة. وفي عمر 15، 16 سنة يختبر المراهق الواقع بفرضية أو بسلسلة من الفرضيات ويبدأ التمييز بين توقعاته وتوقعات الآخرين كنتيجة لهذه الاختبارات[1].

ويتحرر المراهق من حدود التفكير الحسي إلى عالم التصورات الذهنية والمبادىء والنظريات؛ وبقولٍ آخر تعتبر هذه المرحلة تمهيداً وتهيؤاً واستعداداً لدخول المراهق مرحلة جديدة من حياته، فيسعى إلى المشاركة البناءة وإلى محاولة تنظيم وترتيب أفكاره ترتيباً منطقياً يعتمد على الاستقصاء والاستنتاج والتفكير الواقعي الموجَّه نحو هدفٍ لفهم ما يجري حوله من قضايا وأمور ويسعى إلى النجاح المهني والاجتماعي.

1 ـ تطور الذكاء بحسب دراسات «بياجيه» وتلاميذه:

يعتبر «بياجيه» «أن انبناء العمليات المجردة التي تبدأ في سن 11، 12 سنة تتطلب أيضاً انبناءات هدفها نقل التجمعات «الحسية» إلى مستوى جديد من التفكير وهذا الانبناء يتصف بسلسلة من الفروقات العمودية»[2].

---

(1) J.Janeway Conger: Contempary ISSUES in adolescent development, 1975.

(2) J. Piaget: La psychologie de l'intelligence, A. Colin, Paris, 1947.

والذكاء المجرد أو العمليات العقلية الإجرائية (العمليات العقلية العليا) تنمو خلال فترة المراهقة، والمراهق عكس الطفل قادر على التفكير خارج الحاضر، وقادر على الخروج بنظريات تتناول الأشياء والأحداث، وما يهواه هو التفكير خارج نطاق الحاضر والمحسوس؛ وهذا الذهن المفكر يميِّز فترة المراهقة ويبدأ في سن 11، 12 سنة، عندما يستطيع الفرد التفكير في الطريقة الفرضية ـ **الاستنتاجية** (Hypothetico - Déductive) دون علاقة بالواقع المعيوش.

«ذلك أن التفكير الشكلي (Formelle - Formal) على جمل منطقية يتطلب عمليات عقلية غير مطلوبة في حال التفكير على الواقع الحسي ويتطلب اجتياف (استدخال في الذات) وتجمع العمليات التي تصبح مركبة وعكسية»[1]. والذهن المجرد يعمل على نتيجة الأفعال الحقيقية: المسألة تكون دائماً القدرة على التصنيف والترتيب والعد والقياس والانتقال في الزمان والمكان، ولكن الذهن لا يعمل على وضع الأفعال في بنيات ولكنه يستخدم الجمل اللغوية التي يعبِّر عنها في بنيات.

ونفهم هنا لماذا الفروقات العمودية بين العمليات الحسية وبين العمليات المجردة بالرغم من أن الثانية تعيد محتوى الأولى ولا يوجد في العمليات المجردة الصعوبات النفسية ذاتها التي في العمليات المحسوسة (العيانية).

فالمنطق الشكلي والاستنتاج الرياضي يبقيان فوق مستوى وعي الطفل ويشكلان حقلاً مستقلاً: الفكر المجرد المستقل عن الواقع؛ وهنا لا بدَّ من تعلم لغة خاصة، أي الرموز الرياضية والكلمات التي تعبِّر عن الجمل المنطقية؛ ذلك أن العمليات الفرضية ـ الاستنتاجية موجودة في مرحلة الذكاء المحسوس (Intelligence Concrète)، ولكن المنطق المجرد يميِّز هذه المرحلة النهائية التي تعمل العمليات المحسوسة للوصول إليها عندما تترجم في نظم عامة.

ويعتبر «بياجيه» أن البناء العقلي في مرحلة الطفولة يتميَّز بالتمركز حول الذات (الأنوية: Égocentrisme)، وفي مرحلة الرشد بالموضوعية؛ أما في مرحلة المراهقة فإن البنية العقلية تتميّز بأنها انتقالية ما بين الأنوية وبين الموضوعية؛ وهي لا تتمتع بالثبات بالرغم من وصول الذكاء إلى حده الأعلى في النضج؛ فالخصائص المميزة للبنية العقلية للمراهق هي عدم الاستقرار العاطفي والعلائقي، وهي قائمة على التخيل وأحلام اليقظة،

---

(1) مريم سليم: علم تكوين المعرفة، مرجع سابق.

أكثر مما تقوم على الاستقرار والمنطق والواقعية. هذه الرؤيا عن العالم الخارجي تحد من الموضوعية الممكنة في هذه المرحلة: فالمراهق يتمكن من فهم التفكير لدى الراشد ويشعر أنه موازٍ له، ولكنه كثير الحماس والاندفاع في تفكيره، حيث لديه مزيج من المثالية ومن الخيال ومن التمرد؛ فهو يرى الأشياء من زاويتها الرائعة، ويضع المشاريع الضخمة ويعاند في مناقشاته؛ وهو واقع بين قطبين: قطب سلبي يؤدي إلى إحساس بأنه غير مفهوم، وقطب إيجابي يدفعه إلى تأكيد ذاته.

ويرى «بياجيه»[1] أن المراهق ابتداءً من سن الخامسة عشرة تقريباً، يكتشف أنه قادر على المزج بين الفرضيات، ويحاول اكتشاف العلاقات المتبادلة بين وجهة نظره وبين وجهة نظر الآخرين؛ فهو لم يعد مركز العالم والمرجع الوحيد، بل أصبح يدرك أن كل فرد هو سيد تجاربه. فهذا التبادل الفكري يمكنه من اجتياف (استدخال في الذات) (Ienterjection) في استعمال اللغة لدى المراهق واستعمال كلمات الاستنتاج والمقارنة «إذن» و«مهما» وغيرهما... في معناها الصحيح.

ويتوصل المراهق إلى إمكانية الاختبار العلمي الصحيح والنظر إلى المشكلات والعوائق التي يصادفها في حياته اليومية؛ فهو لم يعد يقبل بالظاهرات كما هي، بل يفتش عما وراءها عن طريق القيام بالتحقيقات واختراع الحلول.

فهذه المرحلة هي مرحلة ميل المراهق إلى التجارب العلمية والتفسير ووضع الفروض ومحاولة التثبت من نتائجها المنطقية؛ ولكن لا يكفي فهم العالم الفيزيائي أو البرهنة على هذه القضية أو تلك؛ إذ إن الأهم والأصعب هو إدراك الواقع المعقد للعالم الذي يحيط بالمراهق: العالم الواقعي والعالم النفسي؛ فالمراهق بدلاً من الاهتمام بتكيفه والواقع، فإنه يظل في مشكلات مجردة، وبدلاً من الاهتمام بالواقع بذاته، فإن عملياته العقلية يظل اهتمامها محصوراً في الممكن.

إن التجارب العديدة التي أجراها «بياجيه» ومعاونوه مكّنته من أن يستخلص بعض النتائج حول خصائص التفكير لدى المراهق[2] من أبرزها:

1 ـ أن المراهق يستطيع أن يفكر انطلاقاً من فرضيات مجردة.

---

(1) مرجع سابق J. Piaget, B. Inhelder: De la logique de l'enfant à la logique de l'adolescent,

(2) J. Piaget: L'épistémologie génétique, P.U.F., Paris, 1970.

2 ـ يتوصل المراهق إلى منطق القضايا التي تسمح بالتفكير الفرضي ـ **الاستدلالي** أي القدرة على مزج قيم حقيقية، أو خطأ القضايا المتخذة كفرضيات واستخلاص نتائجها الممكنة.

3 ـ التميز بين الشكل وبين المحتوى في العمليات العقلية، واعتبار الأواليات الشكلية في التفكير كأدوات تصلح لجميع الأفكار.

4 ـ القدرة على استخدام عمليات من الدرجة الثانية، أي التوصل إلى عمليات عقلية بالاستناد إلى عمليات عقلية أخرى، أو التوصل إلى فرضيات انطلاقاً من فرضيات أخرى.

5 ـ إمكانية المزج في العمليات الشكلية: تضمين الواقع في الفرضيات أو في الممكن وتضمين الممكن في الواقع.

6 ـ وينتهي «بياجيه» إلى اعتبار أن نشوء التفكير المنطقي لدى المراهق مرهون بنمو الجهاز العصبي، وبتوافر ظروف بيئية ملائمة. لذلك فإن تغيرات التفكير لدى المراهق لا تحدث إلاّ من خلال الاندماج في عالم الراشدين، وبالتالي فإنها ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة المراهق العاطفية، والمشاركة الفعلية في الأفكار والمبادىء والمثل العليا للبيئة الاجتماعية.

والمراهق الذي يشعر بقدرته على التفكير يميل إلى المبالغة في أحكامه، ويصبح كل شيء ممكناً وتبدو الأمور سهلة أمامه، كون النظريات التي يبنيها بفرح ولذة ليس من الضروري التحقق منها في الواقع.

2 ـ تطور الذكاء لدى المراهق بحسب «دبس»:

يؤكد «دبس» في كتاب «المراهقة»[1] على ثلاث خصائص رئيسية للنمو العقلي لدى المراهق:

1 ـ تخصص الذكاء العام وظهور القدرات العقلية الخاصة.

2 ـ الجدل في التفكير.

3 ـ ظهور مفهوم القانون في التفكير.

---

(1) M.Debesse: L'adolescent, que sais-je, No. 102.

1 ـ تخصص الذكاء العام وتزايد القدرات العقلية:

إن كثيراً من عوامل التطور العقلي ومكوّناته تكاد تكون قد اكتملت قبل أن تبدأ مرحلة المراهقة، بحيث إن بعض المهارات الإدراكية والحركية والقابلية على التذكر لا يطرأ عليها إلاّ قليل من التطور بعد الطفولة المتأخرة. إن هذا يعني أن الأساس الذي يرتكز عليه التطور العقلي يكاد يكون قد تمّ في مطلع المراهقة.

اعتبر «سبيرمن» (Sperman) أنه إلى جانب القدرات العقلية الخاصة، هناك طاقة عقلية تتداخل في جميع الوظائف العقلية، وهذه الطاقة العقلية العامة تصل إلى أقصى مداها في عمر يراوح ما بين 15، 16 سنة، وتصل لدى الأفراد الأذكياء إلى حوالى 19 سنة، والذكاء الطفلي يبقى وظيفة فطرية شاملة وكلية، ولكن قبل البلوغ بقليل تظهر الاستعدادات أو القدرات، أي تلك الاستعدادات والقدرات الفطرية التي تمكن من التمييز بين الأفراد، وتجعل بعضهم قادراً، مع مساواة التربية والظروف، على النجاح في ميدان أكثر من ميدان آخر.

وتتخذ هذه الاستعدادات أو القدرات أشكالاً متنوعة: مكانية وزمانية، وذاكرية، ورياضية، وموسيقية، ولفظية، وميكانيكية... إلخ، وهي تظهر بالتدرج بين مرحلة البلوغ وبين العمر الذي يتراوح بين 16، 17 سنة.

وتقاس الاستعدادات أو القدرات من خلال روائز متخصصة، وتعطي النتائج على شكل «جانب نفسي» (Profil Psychique)، ولقد ثار جدل كبير حول استقلال القدرات أو ارتباط بعضها بالبعض الآخر. والفكرة الشائعة بين الدارسين هي أن التفكير العام يتغلب حتى سن الحادية عشرة، ثم ابتداء من سن الثانية عشرة تظهر العوامل النوعية، مما يؤدي إلى تخصص نشاطات المراهق، وفي هذه المرحلة بالذات تطرح أمام المراهق، لأول مرة، مسألة توجُّهه المهني، وتساؤله حول قدراته الخاصة.

2 ـ الجدل في التفكير:

يصبح المراهق ابتداء من 14، 15 سنة قادراً على الجدل والمناقشة والنزاع الفكري. ويعتبر «ماندوس»[1] (Mendousse) «أن المراهق يلقي بنفسه إلى أكثر

(1) P.Mendausse: L'âme de l'adolescent, P.U.F. in L'adolescent, par M. Debesse, Coll. que sais-je.

المشكلات تعقيداً ويهتم بالمسائل الفلسفية والميتافيزيقية؛ والحجج والبراهين التي يعطيها تكون في بداية الأمر، حججاً وبراهين مشوشة ثم تنظم تدريجاً، ويتوصل المراهق إلى أسلوب خاص في الجدل والمناقشة وإعطاء الدليل الواضح. . . ويرتبط تقدم التفكير هنا، باكتشاف الأفكار العامة وبروز القدرة على التجريد»؛ ويلاحظ أن الجمل التي يؤلفها المراهق لإسناد فكرته، وإن بدت أكثر غنى في ألفاظها وأكثر قدرة على التعبير عن أفكار واضحة، فإنها تظل في البداية كالثوب الفضفاض؛ إذ إن زيادة المفردات جاءت أسرع من القدرة على تنظيمها في إطار صياغات معقولة. فلذة التلاعب بالكلمات، والبهلوانية اللفظية تعطي خطاب المراهق طابع الثرثرة أو الجدل الفارغ، أكثر من طابع التسلسل المنطقي القائم على الربط بين العلة وبين المعلول.

ولا شك أن المبالغة في التفكير والصياغة، وخصوصاً استعمال القياس في تركيب المقاطع والجمل، يؤدي بالمراهق إلى التصلب في المواقف والتفكير. ويصبح طابع التفكير لديه «دوغماتيكياً» (Dogmatique). فالآراء التي يعبر عنها ويجادل فيها لا يبتغي في ما ورائها البرهنة على المعرفة التي لديه، بل لكي يثبت أن الحق معه، وأنه هو الذي يملك الحقيقة. فهنا تتداخل كل حالات المعاندة الفكرية والرغبة في المعارضة واتخاذ المواقف المضادة لإثبات ذاته والتأكيد على شخصيته.

إن هذه المظاهر لدى المراهق هي مظاهر مؤقتة تزول بعد فترة التدريب العقلي.

3 ـ إكتشاف مفهوم القانون:

إن الربط بين المسببات والأسباب، والعلاقة بين الظاهرات وتعلم بعض قوانينها أمور يتم اكتشافها في أعقاب البلوغ، أما التوصل إلى مفهوم القانون فإنه لا يحدث إلاّ في المرحلة المتقدمة من المراهقة، بعد نضج كل الامكانيات العقلية، وتوصل التفكير إلى إدراك العالم كبناء متماسك، فيصبح القانون التعبير عن الروابط العامة والضرورية التي تربط الظاهرات وتنظمها.

الأسباب التي تعيق النمو العقلي:

إن النمو العقلي يتأثر بالتعلم، وهو متلازم مع درجة الثقافة والصلة بالحضارة، وما تتيح له فرص للاكتساب. ولكن ظروف الحياة قد توجد مواقف من شأنها أن تعيق النمو الطبيعي للذكاء. فإلى جانب أنواع النقص العضوي أو التخلف الوراثي، فإن هناك أسباباً عديدة تجعل الوصول إلى البناء العقلي الصحيح أمراً صعباً ومستحيلاً، من هذه الأسباب:

1 ـ الحرمان الحضاري[1]: الأفراد الذين يعيشون في بيئات حضارية محلية منعزلة عن الينابيع الحضارية، لا يتيسر لهم إلاّ الحصول على درجات منخفضة في اختبارات الذكاء. واختبارات التحصيل المدرسي.

2 ـ اتجاهات سلبية: إذا كان انعدام الفرصة هو السبب الوحيد للقابلية المنخفضة في النواحي الدراسية، كان من المحتمل إصلاح هذا النقص عن طريق إتاحة فرص جديدة مضاعفة، أو تمرينات علاجية كافية في المدرسة؛ على أن كثيراً من المراهقين يكونون ضحايا سنوات من التأثيرات السيئة والفشل في الأعمال المدرسية. لذلك تسود عندهم الاتجاهات السلبية، فنجدهم قد كوّنوا لأنفسهم صورة قاتمة ومستوى منخفضاً للطموح مما يستبعد معه أن يكون للبرامج المدرسية العادية تأثير كبير عليهم؛ المعلوم أن القدرات العقلية الجيدة لا تنمو إلاّ إذا توافرت الدوافع القوية والاتجاهات السليمة.

3 ـ الإهمال وسوء الرعاية: إن أطفال مؤسسات الرعاية والأطفال الذين لا يجدون في بيوتهم إلاّ الإهمال الشديد، والذين يعيشون حياة منعزلة عن غيرهم من الأطفال والراشدين، والذين تقع عليهم العقوبات القاسية، قد يتعرضون لدرجة من الاضطراب بحيث يعجزون عن التعلم.

بعض مظاهر القدرات العقلية لدى المراهق:

1 ـ التخيل: بالرغم من أهمية التخيل في المراهقة وحيث إن الاهتمامات الفنية تزداد في هذه المرحلة (الشعر، القصص، الأغاني، الرسوم)، فإن الدراسات العلمية قليلة جداً، ولم يوضع مقياس خاص لقياس التخيل لدى المراهقين، إنما تستعمل في العادة لقياس التخيل، طرق مقارنة الرسوم الحرة أو ذات الموضوع المحدد ذاته لدى الأطفال والمراهقين، ووسائل تكملة الجمل أو رواية القصص حول موضوعات طبيعية تخيلية ومنها ما يقرب من الروائز الإسقاطية: رائز. T.A.T أو روشاخ.

إن التجارب التي أجريت على بعض الفتيات 10، 14 سنة أظهرت أن نصفهن تقريباً يروين قصصاً شائعة ذات أسلوب واقعي، ونصفهن الآخر يظهرن القدرة على التخيل؛ فالقلة القليلة منهن يظهرن كثيراً من التخيل الإبداعي.

إن مثل هذه التجارب وغيرها سمحت باستنتاج أن التخيل يتوقف على نمط

---

(1) بلير و جونز، سيكولوجية المراهقة للمربين، ترجمة أحمد عبدالعزيز.

الشخصية بقدر ما يتوقف على خصائص المراهقة بذاتها؛ بسبب أن المراهقة تسمح بظهور القدرة على التخيل بالحدود التي يتوفر فيها للمراهق الاستعداد لذلك.

وفي تجارب أخرى وجد أن الأفراد يختلفون في نقاط ثلاثة:

1 ـ إن الأطفال يؤكدون على الحركة والفعل، بينما يؤكد المراهقون على العواطف والأفكار لأبطال القصة.

2 ـ بينما الأطفال يظلون في حدود الموضوع الرئيسي، نجد أن المراهقين يدخلون الكثير من التجميل والإضافات الفنية.

3 ـ أسلوب الأطفال رتيب، بينما أسلوب المراهقين يتصف بالكثير من التغيير والتأرجح في اللهجة والنبرة الانفعالية.

إن بعض الدراسات تذهب إلي القول إن الاستعداد للتخيل الإبداعي هو الذي يحدد درجة التخيل أكثر مما تحدده المراهقة بذاتها، وإن الأشخاص الذين يتمتعون بهذا الاستعداد يظهرونه أثناء المراهقة. ولكن هذه الدراسات لا تأخذ بالاعتبار الحياة الانفعالية للمراهقين، والمآزم النفسية التي يتعرضون لها، ووضعه الاجتماعي ـ الاقتصادي، ونمط شخصيته:

ـ الشخصية المنطوية أكثر ميلاً إلى التخيل من الشخصية المنبسطة.

ـ المآزم الانفعالية تؤدي إلى تذبذب الخيال من الغنى المفرط إلى الفقر المفرط.

فهنا تتداخل عمليات نفسية وأواليات (الجانح العصابي) والهروب من الواقع إلى الخيال.

ـ درجة الذكاء ونوعه (عملي، لفظي..) وعلاقته بالتخيل الإبداعي.

ـ الوضع الاقتصادي ـ الاجتماعي:

المراهق العامل والذكاء العملي، والمراهق الغني والذكاء المجرد والتخيل. في كل الأحوال يلاحظ أن للتخيل وظائف أساسية أهمها الابتعاد عن الواقع بغية السيطرة عليه، والتحكم في معطيات الواقع الداخلي والخارجي (أحلام اليقظة لدى المراهق).

ب ـ **التذكر**: إن تطور القدرات العقلية لدى المراهق تنعكس على قدرته في الحفظ واستيعاب المعلومات وحفظها لمدة طويلة. وتتميز قدرة المراهق في التذكر والحفظ على قدرة الطفل لأنهما قائمان على الإدراك والفهم.

جـ ـ تطور الاتجاهات والقيم: من أهم نتائج التطور العقلي لدى المراهق، إخضاع القيم والتعاليم التي يتلقاها لحكم العقل؛ فهو لم يعد يتقبل ما يفرض عليه فرضاً. بل يحاول أن يخضع قيم الأهل والمجتمع لموازين الواقع الذي يعيشه، لمحكات قدراته العقلية.

ونتيجة لاتساع مصادر المعرفة لدى المراهقين، وتركيزها على أساس الأحكام العقلية والمنطقية، تتخذ اهتمامات المراهقين اتجاهات مختلفة، وتتناقص الاهتمامات المدرسية نتيجة لتزايد الاهتمامات الاجتماعية والجنسية، وتطلعاتهم المستقبلية (المهنة، الزواج)؛ ويتصف الحس الأخلاقي لدى المراهقين بالوضوح والجدية، ويتخذ تماهيه (identification) توجهاً جديداً، فيلاحظ أن المراهق يميل إلى التماهي بالراشدين والأشخاص المرموقين في المجتمع والناجحين وذوي الجاذبية الذين يشاهدهم في وسائل الإعلام المرئية، أو يسمع عنهم في وسائل الإعلام الأخرى.

شروط ظهور التفكير التجريدي

عند كلامنا عن خصائص النمو العقلي في المراهقة، قلنا بأن المراهقين يتمتعون بالتفكير التجريدي أو الشكلي منذ سن 11، 12 سنة، ولكن ليس من المؤكد أن كل المراهقين، حتى كل الراشدين يصلون إلى التفكير التجريدي، الفرضي ـ الاستدلالي، أو العمليات العقلية العليا؛ فقد كشفت التجارب التي تمت في حقل الدراسات الثقافية المقارنة، عن غياب العمليات العقلية لدى الأميين من أبناء الثقافة التقليدية، كما كشفت هذه التجارب أيضاً عن عدم وجود هذه العمليات لدى بعض المتعلمين من أبناء هذه الثقافات.

كشفت التجارب أيضاً عن انخفاض القدرات العقلية لدى «المتعلمين» من أبناء الثقافات التقليدية مقارنة بزملائهم في الثقافات الحديثة. وكشفت هذه التجارب أيضاً عن تساوي القدرات العقلية لأبناء الثقفات التقليدية الذين ولدوا وتربوا في الثقافات الحديثة مع القدرات العقلية لأبناء هذه الثقافات.

وتوضح الدراسات الثقافية المقارنة، أن ظهور القدرة على التفكير التجريدي لا يعود إلى عوامل بيولوجية وعمرية فحسب، إنما يعود إلى عوامل ثقافية واجتماعية أيضاً.

توضح هذه الدراسات، أولاً، أن القدرة على التفكير التجريدي لا تعود إلى

عوامل بيولوجية كما قلنا سابقاً، إنما تعود إلى عوامل ثقافية واجتماعية. وإن القدرة على التفكير التجريدي لا تظهر لدى الفرد إلاّ عند بلوغه سنّاً معيّناً. ويعتمد ظهور هذه القدرة على اكتساب التفكير التجريدي على وجود تفكير تجريدي بالإمكان اكتسابه.

يعتمد ظهور التفكير التجريدي لدى الفرد، بهذا الشكل، على وجوده في البدء في المجتمع الذي يعيش الفرد فيه، لا يظهر التفكير التجريدي لدى ذاك الفرد بغض النظر عن قدراته البيولوجية. بصورة أوضح، وجود التفكير التجريدي في المجتمع الذي يعيش الفرد فيه شرط ضروري. وإن كان غير كافٍ لظهور التفكير التجريدي لدى الفرد.

وتوضح الدراسات الثقافية المقارنة أن التفكير التجريدي لا يظهر لدى الفرد إلا إذا كان ذلك الفرد يقوم بعمل يستحيل القيام به بدون تفكير تجريدي. كما رأينا، لا ينتقل أبناء الثقافات التقليدية من مرحلة التفكير الحدسي إلى مرحلة التفكير المحسوس ثم إلى مرحلة التفكير التجريدي إلاّ إذا كانت هناك أعمال يستحيل القيام بها إلاّ بعمليات عقلية عليا.

ثالثاً: النمو الانفعالي

يمثل النمو الانفعالي جانباً رئيساً في بناء شخصية المراهق، ومحوراً رئيسياً لتوافقه أو عدمه. فتغير المعالم الإدراكية للبيئة المحيطة به من جهة، والتغيرات النمائية الجسمية أو الغدية المتسارعة من جهة أخرى تترك آثاراً انفعالية كبيرة في الشدة والعمق، وما يصاحبها من استثارة للدوافع والميول والرغبات تؤثر في شخصيته وسلوكه، وتتضح مظاهر النمو الانفعالي لمرحلة المراهقة في ما يلي:

1 ـ مشكلة الذات:

لا يمكن القول إن «الأنا» تبرز هكذا فجأة في المراهقة، لأنه ليس صحيحاً أن الفرد يعي فجأة في مرحلة المراهقة ذاته، ويدرك أنه موجود وأنه شخص ما؛ إن الوعي الذاتي يتهيأ في مرحلة الطفولة كما ذكر «أريكسون».

وهذا الوعي يتأكد ويتوضح في المراهقة حيث يبحث المراهق في اكتساب تقدير الآخرين وإعجابهم، وخصوصاً اهتمامهم، فهو بحاجة إلى اعتراف الآخرين به لكي يعترف بذاته.

إن وعي المراهق بذاته يتطور من خلال مستويين: مستوى العلاقات بالآخرين، ومستوى حياته الخاصة. وهذان المستويان يؤديان إلى اختلاف بين تصرف المراهق الخارجي وتصرفه الداخلي تجاه ذاته؛ فالوعي الذاتي يدفع المراهق إلى العزلة والانطواء على الذات، مع الميل إلى السرية، وإلى موقف دفاعي يحمي به أسراره، وهدف هذا الانطواء هو الذات، فهو يريد أن يعرف من هو، وما سيكون عليه.

والواقع أن المراهق يجد نفسه في مرحلة استثنائية تجعله يستفيد من هذه التجارب الحميمة ويكوّن لنفسه رأسمالاً عاطفياً يساعده على تفتح شخصيته، وأن مصادفة مراهق منفتح وسهل الارتباط الاجتماعي يميل إلى الحياة واللهو، لا يعني شيئاً بالنسبة إلى شخصيته العميقة التي تستمر في تطورها بشكل مستقل عن تصرفها الخارجي.

والوعي الذاتي لدى المراهق يتخذ وجهان: وعياً ذاتياً تجاه الآخر، ووعياً ذاتياً تجاه الذات. إن هذه الازدواجية تفسر إحساس المراهق، والأهمية التي يعطيها لأفعاله وعلاقاته مع المحيط. هذا الإحساس المفرط يمكن لأن يكون مصدراً لعذابه، ولكنه في

أغلب الأحيان، يترجم بإحساس للانفتاح على الحياة.

إن هذه الاستعراضية الذاتية عبّر عنها «دبس» في كتابه «الغرابة عند الأحداث[1]» بالميل إلى التجديد والرغبة في إظهار الذات، سواء كان في اللباس أو في الجدل المنطقي؛ ففي اختيار الثياب يميل المراهق إلى التمايز والتفرد، غايته ليس اتباع الموضة بقدر ما يقصد إلى الإشارة ولفت النظر.

وعن طريق الحكم العقلي والجدل، يحاول المراهق أن يدفع بذاته إلى اكتشاف عالم المفاهيم؛ فمناقشة المبادىء والطرح السليم والرفض المنطقي ليست جميعها سوى مظهر لبهلوانية فكرية؛ فالمراهق يدفع باستنتاجاته إلى حدّ التناقض والتمسك بالنتائج مهما كانت، ويظهر حكمه العقلي كأحد الوسائل التي يعمل بواسطتها على تحقيق ذاته.

تحقيق الذات:

يتبع مرحلة الانطواء والاكتئاب واكتشاف الذات مرحلة ثانية هي مرحلة الثقة في هذه الذات وتحقيق إمكاناتها، وهذه الثقة تظهر من خلال تأكيده لذاته والاعتزاز بها.

والسؤال هو: هل تتطابق هذه الذات مع الصور التي يريدها أو مع الصور التي كوّنها المحيط عنه.

يرى دبس أن المراهق يحاول أحياناً أن يقدم للآخر عناصر مستمدة من الآخرين وكأنها منه، ليعطي لنفسه وللمحيط فكرة عالية عن قيمته؛ فالمشاريع الكبيرة التي يبنيها تعزز لديه وهم القوة الذي يعوض به عن الشعور بدونيته عندما يقارن سلطته بسلطة الراشد. فأحياناً يكذب على نفسه ويقلد في تصرفاته تصرفات شخصيات لها مركزها الاجتماعي، دون أن يميز بين ما هو طبيعي وما هو منقول[2].

ويقع المراهق في مبالغة تقدير ذاته، وفي فترات العزلة يتضخم لديه الشعور بالقوة والغلبة فيبدو للآخر أن هناك هوة بين ما يرغب فيه الكائن وبين ما هو ممكن.

التماهي بالمثل وتحقيق الذات:

إن المراهق في بحثه عن ذاته بحاجة إلى سند خارجي لشعوره بصعوبات تشكل

---

(1) M.Debesse: La crise d'originatité Juvenile, P.U.F., Paris.

(2) المرجع السابق: M.Debesse

شخصيته الداخلية؛ فالسند العاطفي المتأتي من الأهل والأخوة والأصدقاء يبدو أنه عاجز عن مساعدته، لأن المراهق يخاف من استغلال الآخرين لهذا العنصر العاطفي في عملية ابتزازه.

ويظل الطفل في بحثه عن هذا الشخص ـ السند، متأثراً بشيء من السلوك السحري ـ العاطفي (الفتاة تنتظر فارسها المخلص أو الساحرة لحل مشاكلها).

والمثال الذي يستمد منه المراهق دعامة لشخصيته قد لا يكون واحداً من أفراد أسرته ولا من محيطه، بل هو انعكاس لذاته. ويظهر الميل لدى المراهقين في خلق مثالاتهم؛ فالاحصائيات تظر أن الذكور يختارون أبطال الرياضة، بينما الإناث يخترن ممثلين وممثلات السينما، ولكن هذا الاختيار قابل للتبديل، واختيار الرياضيين والممثلين يحل محله اختيار الروائيين ورجال السياسة والزعماء السياسيين.

ولا شك في أن صورة مثال المراهقين وصورتهم الذاتية، تكشف عن اهتماماتهم ومشاغلهم وهي تتغير بحسب العمر.

وفي تحقيق أُجري مع المراهقين حول الصفات الذكورية والأنثوية التي يودون أن تكون لهم جاءت أغلب الإجابات مؤكدة، أولاً على الصفات الجمالية: الأناقة، القوة الفيزيائية، القدرة الرياضية؛ وثانياً: على صفات الإرادة والسيطرة الذاتية والحس بالواجب والمثابرة والذكاء والاخلاص والشفقة وعدد من المراهقين، اقتصرت إجابتهم على نفي وجود نمط مثالي، واعتبار أن المثال هو أن يكونوا هم ذاتهم.

المثالية وتحقيق الذات:

إن المثالية تشكل جانباً بارزاً مهماً في وعي المراهق لذاته، إنها الجانب الأخلاقي الذي يلعب دوراً بارزاً في أزمة المراهقة، وخصوصاً في مرحلة التضخم والمبالغة في تقدير الذات؛ وتكون مثالية المراهق شديدة التطرف تسير بحسب قانون «الكل أو لا شيء» وهي مظهر في هذه المرحلة، تجسد التعبير الأخلاقي عن توتراته ومعارضته للواقع.

أ ـ مظاهر المثالية:

من مظاهر المثالية لدى المراهق الحاجة إلى الصراحة واحترام الذات التي اكتشفها. من هنا، فإن اتهام الآخرين له بالكذب يؤلمه، ويبدو الكذب عملاً جباناً وخيانة تجاه الذات.

وتصبح مسألة الاحتفاظ بالسر وعدم البوح به من الشروط الأساسية التي تقوم عليها الصداقة، والعلاقة بالصديق تحددها قدرته على الوفاء والإخلاص والكتمان.

وتعطُش المراهق إلى كل ما هو مثالي ومطلق، يخلق لديه شعوراً قوياً بمفاهيم الشرف والحس الأخلاقي، والمبالغة في الحس الأخلاقي يجعله يتردد في القيام بأي فعل يظهر كأمر خطير لا يمكن إصلاحه.

ويكتسب المراهق الشعور بالمسؤولية؛ فهو إذا ارتكب خطأ ما، يعترف ويقر بهذا الخطأ، وهو يتحمل المسؤولية بكفاءة. ويكفي أن نعهد إليه بأمرٍ ما، ليشعر أنه أصبح قادراً ومحلاً لثقة الراشدين، مما يقوي لديه الشعور والاعتزاز بذاته. إن هذه المبالغة في المشاعر الأخلاقية تولد لدى المراهق فكرة عالية عن مفهوم الكمال الذي يسعى إلى بلوغه، وتدفعه إلى الشعور بالفاصل الكبير بين ما هو عليه، وبين ما هو بحاجة إلى أن يكون عليه.

ب ـ التناقض في المثالية:

والواقع أن الاهتمام الخلقي الكبير لدى المراهق لا يخلو من التناقض والتأرجح، وغالباً ما يلاحظ في تصرفاته ما ينم عن احتقار لبعض المبادىء الأخلاقية واللياقة والاحترام، معتبراً أنها تقييد لذاته التي اكتسبها؛ فمن هنا التذبذب في مواقفه وعلاقاته: تارةً يتشدد، وتارةً يكون منفلتاً، وتارةً يظهر مثالية مفرطة تقابلها وقاحة ظاهرة.

يُفسر هذا التناقض في سلوك المراهقين بجهلهم العالم، وبنقص في خبراتهم، فكونهم يجهلون شروط الفعل، فإنهم يبنون لأنفسهم عالماً مثالياً دون اكتراث بما يتطلبه تحقيقه.

تحقيق الذات:

وتحقيق الذات عند المراهق ينعكس مبالغةً في حب الذات، اعتقاداً بأنه شخص مميَّز يمتلك قيمة فريدة. إن هذا الشعور يؤدي إلى التضخيم في قدراته والاستباق في تفكيره؛ فهو يرى نفسه متوجاً بالشهرة والمجد؛ والمراهقة هي مرحلة المشاعر القوية والطموحات التي ترمي إلى إصلاح المجتمع وتغيير سلوك الناس؛ فالمراهق يطغى عليه الشعور بعظمة شأنه وفرادة عبقريته، ويدفعه هذا الشعور إلى الحكم على ذاته بأنه أعلى مرتبة وقيمة من الآخرين، مما يولد لديه الرغبة في السيطرة والقيادة.

إن تضخم الذات لدى المراهقين يؤدي إلى شعور بالألم والعذاب النفسي، ولدى

بعضهم إلى اضطرابات نفسية خطيرة؛ فالتوتر الداخلي يكون أشد بقدر ما تكون إرادة الضبط الذاتي أقوى. من هنا الرغبة لدى المراهقين للتخلص من الذات والتحرر من قوة ضغط الذات الطاغية، وفك قيود العزلة والانكماش الذاتي، ومحاولة التعبير عن الذات بوسائل مختلفة بحسب شدة الأزمة التي يعاني منها. وهذه الوسائل تتراوح بين الاعتراف بمعاناته، عن طريق الكتابة أو الرسم، إلى حالات عدم الثقة بالذات، وانعدام الأمن والطمأنينة، فإلى الانتحار.

والانهيار الانفعالي إلى جانب عدم الثقة بالذات والشعور بعدم الاطمئنان، تدفع جميع المراهقين إلى اللجوء إلى أواليات دفاعية[1] لمحاولة ضبط هذه الانفعالات، معتبراً أن ذلك يحفظ له كرامة الذات التي توصل إليها؛ لكن محاولات الضبط الذاتي تولد لديه توترات شديدة لا يمكنه في أغلب الأحيان السيطرة عليها لذلك يلاحظ لدى المراهق الانفجار العنيف في حالات الخوف والغضب والفرح، والذي تتبعه حالات من الاكتئاب.

إن هذا الانفجار العشوائي هو سبب شعور المراهق بالخطر من قيمة ذاته، وشعوره بأنه ضحية انفعالاته؛ فالتوتر المستمر يؤدي إلى حالة مزمنة من الاكتئاب والبرودة العاطفية؛ وبقدر ما تكون محاولات الضبط قوية تكون هذه الاتجاهات واضحة؛ وحالة الاكتئاب يمكن أن تؤدي في النهاية إلى الانتحار.

وخلصت إحدى الدراسات التي تعرضت لمشكلة التوافق مع الذات لدى الشباب في دولة الكويت، والتي قام بها فريق الباحثين العاملين بجهاز الدراسات والبحوث الاستشارية لصاحب السمو أمير الكويت (1985)، واستخدمت مقياساً يحدد مدى تقدير الشباب وفهمهم لذواتهم لدى كلٍ من الذكور والإناث، إلى النتائج التالي:

1 ـ تعتبر مشكلات التوافق مع الذات إحدى الاهتمامات التي تشغل بال الشباب في دولة الكويت.

2 ـ تختلف مشكلات التوافق مع الذات لدى الشباب في دولة الكويت باختلاف الجنس والجنسية والحالة الاقتصادية.

3 ـ تتمثل مشكلات الشباب الأساسية في دولة الكويت، في عدم احتمال مواقف

---

(1) Mécanismes de défenses.

الإحباط أو الفشل، عندما يعترض طريقهم عارض يمنعهم من الوصول إلى الهدف المطلوب.

4 ـ إن أحد أسباب عدم تحمل الشباب للفشل ناشىء عن عدم تحقيق الهدف هو الدلال الزائد الذي يعيشه الطفل في مراحل الطفولة السابقة.

5 ـ تتعلق أهم مشكلات الشباب في التوافق مع الذات بالقصور المتصل بعملية التنشئة الاجتماعية في مراحل الطفولة المبكرة.

6 ـ ما يتعرض له الشباب في دولة الكويت من مشكلات متعلقة في مجال التوافق مع الذات تحتاج إلى عملية التوجيه والإرشاد والمساعدة في عملية التنشئة الاجتماعية داخل الأسرة.

2 ـ الخجل:

نميز في الخجل حالتين:

ـ حالة الخجل ـ الانفعال .La Honte

ـ حالة الخجل الشعور .La Timidité

في حالة الخجل ـ الانفعال: تطغى التغيرات الفيزيولوجية على ما عداها لكنها بالرغم من عنفها وفجائيتها تزول بزوال الموقف المثير للانفعال.

في حالة الخجل ـ الشعور يعاني الفرد من إحساس دائم بالارتباك والخوف من تقييم الآخرين له.

وللخجل أسبابه العميقة التي تعود إلى الطفولة، وفي المراهقة يضاف إلى هذه الأسباب المشكلة الجنسية والتغيرات الجسدية.

والخجل على وجه التحديد شعور ناتج عن موقف الفرد تجاه الآخرين (الخشية من لوم الآخرين)، ونقص الثقة في النفس عند مواجهتهم.

يعرّف «فرويد» الخجل بأنه الخوف من السخرية والسبب عدم تحقيق مثال الذات (الأنا). أما «ريكروفت» فيعتبر الخجل عارضاً عصابياً؛ فالخجول عنده تقييم زائد لنفسه، ويخشى من عدم مشاركة الآخرين له في هذا التقييم.

وقد يكون الخجل ضمن دائرة السوية عندما يحدث في المواقف المثيرة له وفي العادة يزول بزوالها؛ ولكنه يصبح حالة مرضية عندما يصبح سمة طبيعية من ضمن

متلازمة طبع يتسم بالانطوائية والانسحاب.

أعراض الخجل:

ــ **منها الفزيولوجية**: احمرار الوجه، تصبب العرق، التأتأة، التشنج في الحبال الصوتية وفي القفص الصدري، التنفس اللاهث المضطرب، الارتباك، الحركة الفاشلة الخائبة، خفقان القلب، الشعور بالإعياء، التعثر بالمشي، إبدال الكلمات وسوء النطق.

ــ **ومنها النفسية**: ضيق مجال الوعي (الذي يكاد ينحصر بالموقف المخجل) تعطل الذكاء، الاجترار العقلي، الذعر، الضيق، الرغبة في الهروب والانزواء، تجنب الموقف، رفض المواجهة والشعور بالنقص وقلة الثقة في النفس، التردد، الشعور بالذنب، والرغبة في معاقبة الذات.

الخجول إنسان مصدود[1] Inhibé يريد أن يستجيب للموقف بالشكل الطبيعي، لكن طاقته مصدودة مكبوحة لذلك نلاحظ لديه العجز والقصور والتردد وضعف الإرادة.

لا يتمكن الخجول من التكيف بالشكل السليم ولا من صياغة طلباته أو الرد على ما يطلبه الغير منه.

في الوقت نفسه نجد عنده حنقاً وغيظاً من حالته فيدافع ضد الخجل بأساليب غالباً ما تكون التوائية وغير سليمة (الحماقة مثلاً). تعني الحماقة القيام بتصرفات غير ملائمة في ما بينها، يناقض الواحد منها الآخر.

أسباب الخجل:

تعود أسباب الخجل في معظمها إلى التربية الخاطئة في الطفولة، حماية مفرطة للطفل، وصد كثير لعفويته، ازدواجية المربين في التعامل معه (يمنعونه مرةً عن شيء ثم يحثونه على فعله مرةً أخرى).

إن الحماية المفرطة للطفل بالإضافة إلى تولي الأهل القيام بشؤونه يؤدي به إلى ضعف الثقة في النفس وإلى الخوف والانسحاب وتهيب المواقف الجديدة الصعبة.

وإذا أضفنا عدم تشجيع المرّبين له على العفوية والانطلاق وحرية التعبير والحركة ندرك مدى الضرر الذي سيلحق بشخصيته من جرّاء هذه التربية الخاطئة.

(1) R.B. Cattel: La personnalité, Tomes I et II, P.U.F., Paris, 1956.

«في المراهقة نلاحظ فوران الغرائز من جنس وعدوان فتشتد في مقابلها الموانع المتكوِّنة منذ الطفولة، وتستفيق العقد، التي تستمر فاعلةً في نفس المراهق كلما وجد نفسه في مواقف تنافسية تستوجب منه إثبات الذات فيحدث العكس تماماً لأن التنافس يوقظ في لاوعيه المنافسة الخاسرة مع الأب من خلال عقدة «أوديب الطفلية»[1]».

من أسباب الخجل الأخرى الإحباط العاطفي والشعور بالنبذ والجروحات النرجسية التي تشكِّل طعنة لتقدير الذات.

الحياء عند المراهق مرتبط بموقفه من التغيرات الجسدية التي تحدث لديه لا سيما التغيرات التناسلية (الحياء غير الخجل).

تتوسع دائرة الخجل من الأهل إلى رب العمل، معلم الصف، رجل الشرطة، صاحب السلطة، مما يؤدي بالخجول إلى الفشل في التكيف المدرسي والاجتماعي.

يزداد ارتباك الخجول كلما كثر عدد المحيطين به والمراقبين له لأنه في الأساس يبالغ في تقديره لذاته، فيعمد بالتالي إلى المبالغة في تقدير الأخطاء التي ستصدر عنه فيقع فريسة الخجل خوفاً من النقد والسخرية، إن خوف الخجول من النقد والسخرية يصبح هاجساً بالنسبة إليه لأن في ذلك تبخيساً لذاته المهزومة التي لا يستطيع الدفاع عنها، إن دفاع الخجول يأتي دائماً متأخراً عن الموقف المخجل له ولا تظهر عفويته وإرادته في الرد إلا بعد زوال هذا الموقف.

يعاني الخجول أيضاً من الانفعالية الزائدة التي تعطل قدرته على التصرف المتكيف السليم؛ وبما أن قدرته على الفعل مصدودة فالانفعال هو البديل.

تتراوح المواقف المخجلة بين التعاطي مع الجنس الآخر وبين التعامل مع من هم أكبر منه سناً ومركزاً.

الخجول ضحية للتربية المتسلطة القامعة للعفوية، والخجل مؤشر على استمرار العقد النفسية الطفلية الذي يزيد فوران الغرائز في المراهقة في تفاقمها ومن اشتداد ردات الفعل عليها.

ردات فعل الخجول:

هناك التظاهر بعدم الخجل (الإنكار) تصنُّع الجرأة والوقاحة ، العدوانية، تصنع

---

(1) عبدالغني الديدي: مرجع سابق.

المرح، المزاح المستمر، الهزل، السخرية من الآخرين، القساوة، التكبر، الجفاف، احتقار الآخرين وانتقادهم، المبالغة في الثقة في النفس إلى حد الصلف والغرور، الاندفاعية وعدم التردد، الطموح اللامحدود، الرغبة في الظهور بمظهر الكمال وعدم الخطأ.

الجدير بالذكر أن هذه التصرفات ما هي إلاّ واجهة دفاعية تهدف إلى إيهام الذات وإيهام الآخرين بعدم وجود الخجل، أو هي تهدف إلى التعويض عنه والهروب منه.

وهنالك اللجوء إلى تجاهل الجنس الآخر، أو تبني السلوك الماجن؛ والخجول هنا يخفي فشله في إقامة علاقات صحيحة خلف ستار العدوانية الساخرة.

علاج الخجل:

في مطلق الأحوال فإن الوعظ والإقناع بالتغلب الإرادي على الخجل ليس بكبير فائدة، لأن معرفة الأسباب الواعية لا تزيل الأسباب العاطفية اللاواعية، لا سيما إذا اتخذ الإقناع شكل الوعظ التسلطي القاسي المبخِّس لقيمة الذات، وهذا من شأنه زيادة الشعور بالنقص والإحباط.

لذلك ينبغي العمل على جبهتين: الأولى سلوكية تشريطية ضمن إطار العلاج السلوكي: إزالة التشريطات (الارتباطات) السابقة وخلق تشريطات متكيفة. تدريبات حسية ـ حركية من شأنها تعويد الخجول عدم الارتباك في المواقف المخجلة، تعزيز الإرادة وتدعيم الثقة في النفس عن طريق التشجيع وإطلاق العفوية، اللجوء إلى الرياضة من أجل زيادة السيطرة على الجسد وتحسين الأداء الحركي.

في هذا الإطار يمكن أن نشجع المراهق الخجول على التنافس الإيجابي مع الآخرين وعدم السماح له بالانزواء والانسحاب، ينبغي إشراكه في النشاطات التنافسية كي يستعيد ثقته في نفسه خصوصاً بعد التعرف على نقاط القوة عنده واستغلالها إيجابياً. نشركه كذلك في المسؤوليات الاجتماعية من خلال الأنشطة الكشفية والأندية والدفاع المدني.

•والثانية تقوم على استكشاف العقد والجروحات والإحباطات الطفلية ومعالجة الشعور بالنقص وتعديل المواقف الخاطئة بالنسبة إلى الجنس وإلى العدوان، كل ذلك يهدف إلى إعادة الاعتبار للذات وتقبلها وتحرير الخجول من التشبث بالماضي الطفلي

والرواسب الأوديبية كنواة أولية لشعوره بالخجل[1].

في جميع الحالات ينبغي تشجيع الخجول وليس تحقيره أمام رفاقه على أقل هفوة تصدر منه لأن التحقير يزيد انطوائيته وبالتالي يزيد من عدوانيته التي قد تتراكم لتنفجر فيما بعد لأقل سبب أو تكبت فتسبب له سلوكاً مازوشياً (أذى الذات) مرضياً.

وفي حال وجود عاهة جسدية ينبغي مساعدة المراهق على التعويض عنها والتسامي بها.

كما قد يتسم العلاج النفسي للعصاب (أمراض نفسية) الذي يشكل الخجل أحياناً أحد أعراضه البارزة.

الحياء (لا سيما عند الفتيات):

الحياء[2] شعور مرتبط بالجنس أكثر من غيره، فهو يستيقظ مع الجنس من خلال التصورات العقلية والتداعيات اللاواعية التي تكون محورها إمكانية ممارسة السلوك الجنسي.

الحياء ليس فقط شعوراً فطرياً يتضمن الموقف من الجسد وخصوصاً من الأعضاء التناسلية (نلاحظ الحياء لدى بعض الحيوانات عند ممارسة الجنس كالجمال مثلاً)؛ وإنما هو أيضاً نتاج التربية والمواقف المكتسبة من الجنس؛ وهو لذلك يختلف من بيئة إلى أخرى.

(إن سفور البنت عن وجهها بالنسبة لبعض المجتمعات يعتبر موضوعاً للحياء، بينما لا يعتبر ذلك السفور سبباً للخجل في مجتمعات أخرى).

الحياء إذاً يكتسب بالتربية بالرغم من كون أساسه بيولوجي أولي، فالمعلوم أن الإنسان البدائي يميل إلى الانزواء عند ممارسة الجنس.

«في المراهقة يزداد الحياء لا سيما عند الفتيات، ويتمهظر من خلال إخفاء الجسد عن الأنظار، الحياء هنا سلوك ضد ـ جنسي ولكن بشكل ناقص: إنه سلوك هروبي أمام ممارسة الجنس من دون التوصل إلى الهرب الكامل. لكن هذا السلوك من قبل الأنثى

(1) M.Sherman: Mental Conflicts and Personnality, New-York, Longmans, 1938.

(2) ملاحظة: نفضل التربية السليمة والتهذيب ومعرفة آداب السلوك بدل الخجل والحياء.

يعزز أنوثتها ويثير الذكر وهو بداية للفعل الجنسي وتمهيد له. الحياء تعبير حقيقي عن طبيعة الحياة الجنسية عند الأنثى ونعني بذلك الإغواء السلبي الذي يهدف إلى استمالة الذكر وجذبه عن طريق الهرب منه التوجه الصريح المباشر إليه[1]».

يتراوح سلوك الحياء بين الخجل الشديد والتحفظ والغنج والدلع مروراً بالانزعاج والتواضع.

وهو يتجلى خارجياً من خلال احمرار الوجه ومنعكسات (réflexes) إخفاء المفاتن ومناطق الإثارة (حني الرأس، خفض العينين، ستر الوجه والساقين، وضع اليدين على الثديين).

الحياء السوي شعور أنثوي نبيل. إنه ردة فعل على الحيوانية المتهتكة؛ وهو سلاح إغوائي تستعمله الأنثى في مواجهة الذكر، وهو من الناحية الأخلاقية والاجتماعية سلوك مستحب ذو قيمة أخلاقية عالية ينبغي المحافظة عليه.

إلاّ أن التربية المتزمتة المتشددة تبالغ في التركيز على الحياء فتسبب بذلك خنقاً للعفوية وسحقاً للشخصية واحتقاراً للجسد. وفي هذه الحالة تتعرض الفتاة للصد في السلوك والخوف ولا سيما في المجتمعات المتشددة التي يمارس على الأنثى نوعٌ من الاستلاب الجنسي (aliénation) على حدّ قول مصطفى حجازي[2].

الاستلاب الجنسي هو استغلال لذلك الشعور النبيل بالحياء عند الأنثى قد يذهب إلى اختزال المرأة إلى حدودها الجسدي، وإلى اختزال الجسد إلى بعده الجنسي، هذا الاختزال يؤدي مباشرة إلى تضخم البعد الجنسي لجسد المرأة بشكل مفرط على حساب بقية أبعاد حياتها. إنه يمحور المرأة ويركزها حول المسألة الجنسية كما يفجر كل مخاوفها الوجودية حول حلول كارثةٍ ما تعصف بوجودها، هاجس المرأة قبل الزواج يتحول إلى قلق حول غشاء البكارة وسلامته وإلى قلق حول قدرات الجسد على حيازة إعجاب الرجل بضمان الزواج. هذا التركيز يفجر عند المرأة أشد الرغبات وأعظم المخاوف في آن واحد معاً. تلك هي المعضلة الأولى التي تتعرض لها المرأة في الاستلاب الجنسي.

---

(1) M.Debesse: Adolescence, Coll. P.U.F., Paris, 1960.

(2) مصطفى حجازي: التخلف الاجتماعي، سيكولوجية الإنسان المقهور، معهد الإنماء العربي، بيروت، 1986.

الحياء شعور طبيعي عند الأنثى ينبغي على التربية أن تحسن توجيهه بما يحقق أنوثة الفتاة من جهة، ويحقق انطلاقها وانفتاحها على الحياة والمجتمع من جهة أخرى.

3 ـ العنف والعدوان:

ـ العنف ضد الذات (يبلغ أقصاه الانتحار).

ـ العنف ضد الآخر (الإجرام والإرهاب).

تتميَّز المراهقة بازديد النشاط الغريزي من جنس وعدوانية وازدياد الموانع الذاتية والخارجية العاملة على صدها وكبحها، وبالتالي الشعور بالإحباط والميل إلى تصريف الفائض من هذه العدوانية إما عن طريق الذات وإما عن طريق الاعتداء على الآخرين.

1 ـ بالنسبة لتصريف العدوانية على الذات: نلاحظ ميل المراهق أحياناً إلى العقاب الذاتي الذي يتخذ أشكالاً متعددة مثل:

ـ تبني الفشل الدراسي أو المهني.

ـ التشدد على الذات وعلى الجسد من خلال الزهد والتقشف والعدوان.

ـ عدم الرضا عن الذات والميل إلى التكفير عن ذنوب لم ترتكب، والنقد القاسي للذات.

ـ الأمراض والاضطرابات النفسي ـ جسدية (السيكوسوماتية) مثل بعض الحساسيات وصداع الرأس، فهي تمثل وجهاً من أوجه الكراهية غير المبررة، حيث يعتبر الألم الجسمي أخف وطأة من كره المرء لذاته بسبب عدوانيته الزائدة.

ـ توريط الذات بمشكلات تستدعي العقاب (تمرد، عصيان).

ـ تعريض الذات للأخطار: مثل التدخين، المخدرات، المسكرات، قيادة السيارة بسرعة جنونية، الاستهتار بقواعد الصحة والسلامة، وتبني السلوك المتطرف المضر.

ـ ولعل الانتحار يمثل قمة العنف الممارس على الذات.

2 ـ العنف ضد الآخرين: يتخذ أشكالاً ظاهرة وأخرى غير مباشرة ومتنكرة. صحيح أن التربية تمارس ضغوطاتها على المراهق لجهة كبح العدوانية لكنها لا تفلح دائماً في مهمتها تلك خصوصاً إذا كانت من النوع الشديد القساوة التي لا تسعى إلى تمكين المراهق من التسامي بالعدوانية بالشكل الإيجابي (تنافس، رياضة، كفاح).

في هذه الحال تتراكم العدوانية عند المراهق وقد تنفجر لأتفه الأسباب.

من الأشكال الظاهرية لتصريف العدوانية نذكر:

- الضرب والعض وأنواعاً أخرى للتهجم المباشر مثل تخريب الممتلكات العامة.
- الصراخ والتحدث بصخب.
- العدوان عن طريق الكلام (التهجم الشفهي مثل الشتائم والحط من قدر الغير وعبارات التهكم، نشر الإشاعات والقذف والافتراء وتشويه السمعة والمضايقة، والنميمة، وتصرفات الخداع والتضليل والاحتيال والشطارة..)؛ أما العنف الذي يمثل قمة العدوانية ضد الغير فيتخذ في المراهقة شكل الجنوح، وقد يصل به الأمر إلى حد الإجرام (تكتل المراهقين في عصابات تعتدي على الآخرين وتمارس السرقة وإيقاع الأذى والحط من الكرامة، السرقة، الغش، ألعاب الخداع).

أما بالنسبة للعدوانية غير المباشرة فتظهر من خلال الأشكال التالية:

- الكراهية التعويضية: تحويل الغضب والعدوان من موضوعاتها الأساسية إلى الأشياء (تحطيم أثاث المنزل) أو إلى الحيوانات الأليفة.
- تبني الاتجاهات السياسية المتطرفة والمتعصبة.
- التمرد والعصيان في داخل المدرسة.
- العداء الإسقاطي (إلقاء المسؤوليات الشخصية الخاصة بالفرد على الآخرين).
- الإحساس بالظلم والإجحاف.
- العدوانية المرتدة إلى الذات (أعراض نفس - بدنية).
- التوتر الوجودي العام.

العنف كما يقول مصطفى حجازي في كتابه «سيكولوجية الانسان المقهور» يبقى الوسيلة الوحيدة في يد الانسان للإفلات من مأزقه ومن خطر الاندثار الداخلي الذي يتضمنه هذا المأزق؛ والعنف هو السلاح الأخير لإعادة شيء من الاعتبار المفقود إلى الذات من خلال التصدي مباشرةً أو مداورة للعوامل التي يعتبرها مسؤولة عن التبخيس الوجودي الذي حل به والعنف هو الوسيلة الأكثر شيوعاً لتجنب العدوانية التي تدين الذات الفاشلة من خلال توجيه هذه العدوانية إلى الخارج وكلما تجاوزت حدود الاحتمال الشخصي. العنف هو الوجه الآخر للإرهاب والقهر اللذين يُفرضان على

وعلى هذا الأساس نستطيع أن نفترض أن يكون المراهق مثقلاً بالقلق المرتبط بنوع من الصراع الداخلي أو الحزن عندما يشعر بالكآبة من غير ما سبب ظاهر، فمثلاً، إذا ما بدا المراهق في حالة من الاضطراب أو القلق من أشياء صغيرة، أو عندما يغضب بشدة من أمور تبدو تافهة وليست بذي بال ولا تدعو إلى هذا الغضب، أو عندما يشعر بالإثم في الوقت الذي لم نجد فيه مبرراً لهذا الشعور، أو عندما يتوقع الفشل في إحدى محاولاته، أو عندما يسلك سلوكاً ينم عن توقع الفشل في الوقت الذي تشير فيه جميع الدلائل بأنه يوفق في مسعاه، أو عندما يصبح عصبي المزاج حاد الطباع مهتاجاً من غير سبب، إن جميع هذه الحالات إنما هي بلا شك مؤشرات واضحة تشير إلى وجود القلق؛ ونستطيع أن نتصور أن المراهق قلق نتيجة لصراع نفسي ولا سيما عندما ينساق مرةً بعد أخرى إلى ركوب المخاطر، أو عندما تزداد خصوماته مع الآخرين التي لا مبرر لها والتي قد لا يجني من ورائها الا الغضب والتعب.

وهناك مؤشرات ثلاث تشير إلى وجود القلق. وهذه المؤشرات هي:

1 - وجود الإجهاد والتوتر والشكوك المرتبطة بوجود الإنسان والتي تؤثر في حياة الناس أجمعين.

2 - توافر الظروف والحالات المتصلة بمرحلة نمو المراهق وما يتبعها من مآزق.

3 - المصاعب المرتبطة بالمشكلات التي لم نجد لها حلاً بعد في حياة المراهق، والتي ترجع بجذورها إلى أيام الطفولة المبكرة.

وقد أشارت دراسة استقصائية قامت بها جريدة «القبس» الكويتية في عددها (6464) عن ظاهرة القلق في المجتمع الكويتي على عينة قوامها 450 شخصاً من الجنسين تتراوح أعمارهم ما بين 15، 55 سنة من فئات اجتماعية مختلفة من طلاب وموظفين وأرباب عمل وصناعيين.

وقد انتهت الدراسة إلى عدد من النتائج أبرزها، القلق من المستقبل الدراسي بالنسبة للطلاب، وهناك القلق من استغناء الجهات عن خدمات الموظفين والقلق من العوامل الاقتصادية، والقلق لدى الرجال العزاب والفتيات العازبات؛ وكذلك القلق المتعلق بالطلاق لدى المتزوجين والقلق من الخيانة الزوجية. وخلصت الدراسة إلى أن المجتمع الكويتي مجتمع قلق.

الإنسان في المجتمع المختلف.

«في أساس العدوان والعنف يتحدث «فرويد» عن وجود نزوتين توجهان الفرد وتمدانه بالطاقة الحيوية: نزوة الحياة (ايروس) ونزوة الموت (ثاناتوس) نزوة الحياة هي منبع الطاقة الجنسية المسؤولة عن كل رباط إيجابي مع الآخرين[1]».

نزوة الموت هي التي تهدف إلى التدمير؛ وهي حين تتركز في الفرد ترتد إليه وتؤدي إلى تدميره وإفنائه؛ أما إذا توجهت إلى الخارج فإنها تأخذ كل أشكال العدوان والعنف والحقد؛ وعندما تتوجه إلى الذات تأخذ شكل مشاعر الإثم وإدانة الذات والقسوة عليها.

إن العدوانية الناجمة عن الإحباط بالإمكان أن تتراكم وتهدد الشخص من الداخل فيلجأ إلى إسقاطها على الموضوعات الخارجية التي تصبح رمز الشر والعدوان. عندها، يصبح الآخرون هم المخطئون ويجوز توجيه العدوانية ضدهم. في المراهقة كما ذكرنا تزداد الغرائز قوة وعنفاً؛ فالرغبات الجنسية المحبطة تولد العدوانية وتؤججها؛ هذه العدوانية التي إذا لم تصرف بالأشكال الإيجابية (بناء، طموح، عمل، كفاح...) فإنها لابد من أن ترتد على الآخر في شكل عنف أو إرهاب.

4 ـ القلق:

عُرِّف القلق بأنه نوع من عدم الراحة الذهنية، أو نوع من الخوف من شر مرتقب، أو أنه ظاهرة توحي بعدم الاستقرار أو هو نوع من الهواجس التي يتعرض لها الإنسان بين حين وآخر أو هو نوع من الكرب ينبع من الاضطرابات من داخل حياة الإنسان.

إن الخوف من شر مرتقب في حالة القلق، قد يبرز حتى في حالة عدم وجود خطر خارجي ـ كوجود كلب مفترس ـ أو وجود تهديد واضح ومعروف كما يحدث عندما ينتاب التلميذ الرعب أثناء الامتحان. وقد وُصف القلق بأكثر من ذلك. بأنه حالة تنبع من الأفكار والأحاسيس والنزوات التي لا تنسجم مع ما يتوقعه الإنسان في نفسه، وقد ينبع القلق نتيجة للشكوك والريب، وتتميز فترة المراهقة بهذا السيل من الشكوك والريب.

---

(1) مرجع سابق S.Freud: Trois essais sur la sexualité, Idées,

5 ـ الخوف:

قد يعتري المراهقون الخوف نتيجة أهداف الحياة اليومية أو نتيجة للأحلام، أو نتيجة مجريات أفكارهم ومسارات تخيلاتهم. هذا، وأن البعض من هؤلاء الفتيات يتعرضون لحالات من الرعب والفزع قد تستمر معهم أياماً وحتى أسابيع تبقى عالقة في نفوسهم.

إن الكثير من المراهقين عندما يقتربون من العقد الثاني من أعمارهم يشيرون إلى المخاوف التالية:

الخوف من الحيوانات، الخوف من الحالات المؤلمة، الخوف من المخاطر أو عندما تهددهم الحوادث التي تضر بأجسامهم وتسبب لهم الأذى، ومن المخاوف التي تحدث بسبب الأحلام، الخوف من الهزء والسخرية بهم، الخوف من الفشل، الخوف من المخاطرالمرتبطة بالظلام، الخوف من الوحدة في الظلام، الخوف من المخلوقات الخيالية كالأشباح، الخوف من تذكُر الأشخاص الذين مرّوا بهم في القصص أو في البرامج التلفزيونية.

هذا، وأن الدراسات التي أجريت على بعض الطلاب من المرحلة الثانوية والجامعية حول مخاوفهم قد أضافت قليلاً إلى القائمة التي ذكرنا ومنها: الخوف من الحروب، الخوف من المشكلات المدرسية، الخوف من المشكلات الاجتماعية، الخوف من عدم بذل الجهد الكافي للمضي في دراستهم، الخوف من عدم اختيار عمل ملائم، الخوف من الزيادة في الوزن؛ وبقولٍ آخر، إن هذا النوع من المخاوف يفوق المخاوف التي تأتي من المحيط الخارجي وإن الكثير من هذه المخاوف هو أعراض أو رموز لمشكلات شخصية معقدة.

وكشفت دراسة (الصراف 1991) عن وجود أنواع المخاوف التالية بين البنين والبنات الكويتيين في سن السادسة عشرة.

أنواع المخاوف	ذكور	إناث
1 ـ الخوف من المستقبل	٪ 38	٪ 19
2 ـ الخوف من الرسوب الدراسي	٪12	٪26
3 ـ الخوف من المدرسين	٪12	٪15
4 ـ الخوف من تأنيب الضمير	٪12	٪15
5 ـ الخوف من الجنس الآخر	٪11	٪13
6 ـ الخوف من السمنة	٪1	٪30

ويلاحظ من خلال هذه النتائج أن أكثر أنواع الخوف ظهوراً لدى المراهقين الكويتيين هو الخوف من المجهول بالنسبة للذكور وظاهرة السمنة بالنسبة للإناث.

6 ـ الجنوح ومشكلات التكيف الاجتماعي:

الجنوح بالتحديد هو انحراف السلوك عند الأطفال والمراهقين دون سن الثامنة عشرة، الذي يتمثل في سلوك لا أخلاقي وخارج على القانون وعلى قيم المجتمع ومعاييره.

الجنوح هو من المشكلات النفسية والاجتماعية التي تواجه الأسرة والمدرسة والمجتمع ومما يستوجب التدخل للوقاية والعلاج لما يسببه من اجتراء على الأخلاق وتحدّ لها أو رغبة في الانتقام منها.

1 ـ أشكال الجنوح:

تتعدد أشكال الجنوح تبعاً للاستعدادات الخاصة ولأوضاع البيئة: نذكر من ذلك: التدخين، والشجار، والكذب المرضي، والسرقة، والنشل، والتزييف، والتخريب، والشغب، والاعتداء على الأمن وعلى الممتلكات العامة والخاصة، والهروب من المدرسة، والفشل الدراسي، والتشرد، والبطالة، والتمرد، ونقص ضبط الانفعالات (حدة الطبع وعدم الاستقرار العاطفي)، والسلوك الجنسي المنحرف وتعاطي المخدرات والإدمان.

هذه الأشكال قد تترابط في ما بينها وربما يؤدي ممارسة إحداها إلى التورط في الأخرى (الإدمان على المخدرات يؤدي إلى السرقة بهدف الحصول على المال لشراء المخدر وإلى الجريمة بقصد السرقة، وإلى الاجتراء على المحارم نتيجة التشوش العاطفي والضياع الذهني الناجمين عن تناول المخدرات والهروب من المدرسة يوقع الفرد في براثن عصابات السوء.

إن المراهقة بطبيعتها مرحلة مؤاتية للسلوك الجانح لما فيها من فورة الغرائز (من جنس وعدوان) ولما تبديه من رغبة في التحرر من سلطة الكبار والتمرد عليها ولما فيها من عدم استقرار عاطفي ومن صعوبة في التكيف مع التغيرات الجسمية والنفسية ومع الآخرين.

2 ـ أسباب الجنوح:

ثمة أسباب تعود إلى التنشئة الاجتماعية الخاطئة والنقص في اكتساب القيم، بالإضافة إلى سوء التربية الجنسية ونقص وسائل الترفيه ومشكلات وقت الفراغ والفقر

والجهل والمرض كأسباب عامة.

كما أن المعاملة القاسية في البيت من شأنها ازدياد روح العدوان الذي يرتد على الذات في شكل رغبة لاواعية بالعقاب الذاتي أو في شكل عنف ضد الآخرين.

إن أسلوب التربية الخاطئة (الإفراط في اللين والتساهل والإفراط في الرعاية والحماية) يجعل الفرد ضعيفاً رخواً أمام الصعوبات التي لا يحتمل مواجهتها بالشكل الإيجابي فيعمد إلى الأسلوب السهل أي إلى الجنوح لحل مشكلاته.

وقد ينجم الانحراف أيضاً عن الأسرة المتسلطة النابذة للمراهق أو بالعكس عن الأسرة المفككة (انفصال الأبوين، يتم، طلاق، هجر..) حيث ينعدم الشعور بالأمان ويتحول جو البيت إلى جحيم لا يطاق.

الحرب بدورها عامل مهم من عوامل الجنوح لما ينجم عنها من تشرد وتهجير وتفكك أسري وإحباطات وقلق؛ ففي الحرب تصبح الفوضى هي القاعدة والعنف هو السائد.

وللجنوح أسبابه الاقتصادية والاجتماعية: الفقر والعوز وكثرة عدد الأبناء في الأسرة وما ينجم عنه من نبذ وتهميش للولد ومن جرح لنرجسيته، ومن مشاعر النقص والقصور وعدم الرضا عن الذات.

من هنا ازدياد نسبة الجنوح فيما يسمى بأحزمة البؤس في المدن حيث تزداد نسبة البطالة والأمية ويعاني السكان من الجهل والمرض وغياب التخطيط الأسري وانحطاط الكرامة الإنسانية.

ولعل الأسباب النفسية لا تقل شأناً عن الأسباب الأخرى وهي تتمثل في انعكاسات الإحباط والنبذ للولد من قبل الأهل؛ إضافة إلى صعوبة التماهي بالأهل. نتيجة سوء العلاقة فيما بينهم أو لكونهم منحرفين (مدمنو كحول أو مخدرات، عصابيون، ومنحلون أخلاقياً) مما يجعلهم قدوة سيئة لأبنائهم.

يعاني الجانحون بوجه عام من ضعف الضمير الأخلاقي الذي من شأنه أن يلجم عدوانيتهم، كما يعانون من شعور بتضخم الذات كردة فعل على مشاعر العجز والقصور، وهم يشعرون بالصدمة إزاء لا مبالاة المجتمع بهم، وعدم تفهمه لهم، وإعطائهم القيمة والاعتبار فيشعرون بالغربة والضياع.

للجانحين مفهوم سالب عن الذات صورة الذات عندهم مشوشة، فهي إما مبالغة

في القيمة، وإما قاصرة عاجزة. إن الخبرات السيئة التي يمرون بها تجعلهم غير متقبلين لذواتهم شاعرين بالذنب والقلق فيشذون من أجل إشباع الرغبة اللاوعية بالعقاب الذاتي، لأن الشذوذ من شأنه تخفيض القلق عندهم عن طريق العقاب الخارجي الذي يتوقعونه ويسعون إليه بشكل لاوعي.

كما يعاني الجانح من قصور في ربط الأفعال بنتائجها، ثم إن عدم النضج العقلي والعاطفي يجعله عاجزاً عن تحمل المسؤولية والحكم على الأمور بشكل منطقي يأخذ بعين الاعتبار التجارب السابقة والنتائج المستقبلية؛ وبشكل عام يشكو الجانحون من ضعف عقلي، هذا، بالرغم من وجود بعض الأذكياء بينهم.

الجانح اندفاعي متهور غير قادر على تأجيل رغباته نتيجة اللااستقرار في حياته العاطفية وقابليته الشديدة للإيحاء ونتيجة الضعف حيال ضبط النفس.

على الصعيد الجسمي، يعاني بعض الجانحين بوجه عام من تشوهات وعيوب جسمية تسبب لهم صعوبات في التكيف مع الذات ومع الآخرين فيتولد لديهم مفهوم سالب عن الذات وعدم رضا عنها.

على الصعيد الاجتماعي، يعتبر الجانح فاشلاً في عملية التنشئة الاجتماعية؛ فالتربية التي تلقاها لم تساعده على تكوين الروابط الإيجابية بالوالدين، هذه الروابط التي تشكل الأساس الذي ستبنى عليه علاقاته الاجتماعية الموسعة في المستقبل. من هنا ميله إلى التمرد ومناوأة السلطة ضآلة الروح التعاونية والسلبية والمعارضة وحب الأذى؛ إذ إن تربيته لم تساعده على الاندماج على الصعيد الشخصي أو على الصعيد الاجتماعي. من هنا تقلبه العاطفي، وقيامه بالتصرفات المتناقضة التي تحير المربين. فهو تارةً يتصرف كأي إنسان قوي وتارةً يتصرف كالمجرم ومن دون أسباب وجيهة.

إن عدم الاندماج في شخصيته يجعله عاجزاً عن الاستفادة من خبراته الماضية وعن التخطيط للمشاريع المستقبلية الإيجابية؛ فإذا ارتكب ذنباً ووجهت إليه النصيحة يتقبلها ويَعد بعدم تكراره، ثم لا يلبث بعد حين أن يعود إلى ما هو أسوء منه.

يعاني الجانح أيضاً من الهوج والاضطراب الحركيين، فهو في حركة واضطراب دائمين؛ وذلك بسبب الشعور باللاأمان وبعدم الاستقرار إنه كطفل في السنة الثانية، الذي انفصل عن أمه بالفطام وراح يعوض عن هذا الإحباط العاطفي من خلال الحركة الدائمة التي لا تكل ومن خلال الرغبة في التدمير.

يتكتل الجانحون في جماعات منافسة للأسرة مضادة للمجتمع لأنهم بحاجة إلى من يؤمن لهم الاستقرار والأمان ويقضي على القلق الناجم عن الشعور بالذنب والقصور. فيعتدون على المارة ويسرقون ويمارسون الإدمان على التدخين وعلى المخدرات، ويرتكبون الفواحش، أو يقودون السيارات والدراجات النارية بسرعة جنونية متحدين القوانين والمعايير مؤكدين ذاتهم بهذه الأساليب السلبية الملتوية، معبِّرين بذلك عن نقمتهم على المجتمع الذي أودى بهم إلى هذا الوضع ولم يعطهم الضمير الأخلاقي الرادع فيقعون في قبضة العدالة.

إن انتشار الأفلام المنحرفة التي تروج للسرقة والدعارة والجريمة تساهم هي الأخرى في ازدياد نسبة الجنوح لما للجانح من ميل إلى تقليد أبطال السينما والتماهي بهم؛ ثم إن تراخي سلطة الدولة في زمن الحرب وتراخي سلطة الأهل الذين تجعلهم الحرب في موقع الضعيف، كل ذلك يجعل من العسير على الولد أن يتمثل السلطة في داخله لتشكل عنده الكوابح والموانع أو ما يسمى بالأنا الأعلى السوي.

3 ـ علاج الجنوح:

الوقاية خير من العلاج: الاهتمام برفع مستوى الأسرة والمدرسة والقضاء على الفقر والجهل والمرض والحد من انتشار البؤس، القضاء على البطالة، تضافر جهود الأسرة والمدرسة ووسائل الإعلام وكل المؤسسات الاجتماعية والحكومية من أجل القضاء على أسباب الجنوح.

- محاولة التنبؤ المبكر بالجنوح وتحديد نسبة القابلين للجنوح عن طريق استخدام مقاييس القابلية للانحراف السلوكي حتى نتمكن من اتخاذ الإجراءات الواقية من تفاقم المشكلة.

- إعداد المربين لمواجهة حالات الجنوح ومواجهة الانحراف بطريقة علمية في إطار التعاون والتنسيق بين البيت وبين المدرسة.

- إرشاد الأهل بخصوص أصول التنشئة الاجتماعية للأطفال ومعالجة المراهقين.

- تعزيز المراكز التي تعنى بالجانحين وتزويدهم بالكوادر المختصة والعمل على جعل فترة الاستبقاء للجانحين فيها مفيدة لجهة التوعية والإرشاد، واكتساب الضمير الخلقي، وتكوين الرادع الداخلي، وإتقان المهارات اليدوية والذهنية والفنية، التي تؤهل الجانح إلى التكيف من جديد في بيئته بعد الخروج من هذه المراكز.

- إنشاء العيادات النفسية المتخصصة في علاج الجانحين الأحداث.
- العلاج البيئي وتعديل العوامل البيئية العامة في داخل المنزل وخارجه.
- ملء وقت الفراغ بالرياضة والفنون والنشاطات الاجتماعية.
- توفير الرعاية الاجتماعية للحدث الجانح في الأسرة والمدرسة أو في المؤسسة...
- العلاج النفسي الفردي أو الجماعي الذي يقوم على تصحيح السلوك، وتعديل مفهوم الذات، وحل الصراعات، ومقابلة عوامل الإحباط ودوافع العدوان، إشباع الحاجات غير المشبعة خصوصاً الحاجة إلى الأمن، والتسامي بالعدوانية، والتربية الجنسية.
- إرشاد الوالدين بخصوص نبذ العنف في التعامل مع الجانح، والاعتراف بشخصية الناشيء، وتجنب التفرقة في المعاملة ما بين الأبناء.

الهدف من كل ذلك العمل على تحسيس الجانح بأسباب جنوحه وإعادة تربيته وإعطائه الشعور بقيمته الإنسانية، وربط هذا الشعور باحترام المجتمع، وتوجيه العدوانية نحو البناء بدلاً من الهدم، وتصحيح العلاقة مع الذات ومع الآخرين.

1 - العلاقة مع الأهل:

من المعلوم أن العلاقات بين المراهق وبين الأهل تمرّ بأزمة في مرحلة المراهقة، يتولد عنها شعور بعدم ارتياح في الاسرة. لا شك في أن السبب الرئيسي لانهيار النظام العلائقي في الأسرة هو المراهق نفسه كون موقفه من الأهل هو موقف غامض، كما في جميع الاختيارات الأساسية التي يتخذها في هذه المرحلة؛ فبسبب المكانة طفل/ مراهق يتعذّر أن يكون الموقف إلاّ بهذه الصورة؛ فالمراهق/ الطفل لا يزال يشعر بحاجة ماسة إلى التماهي؛ بينما المراهق الراشد بحاجة إلى البحث عن نماذج أخرى. لذلك يشعر الأهل بأن المراهق يرفضهم، والواقع انه لا يرفض الأهل كأهل، بل يرفضهم كأهل يعملون على تثبيته على مرحلة الطفولة؛ فالمراهق يبدأ رفض الخضوع لسلطة الأهل. والأفعال التي كانت تعتبر إلى مرحلة ما طبيعية ومقبولة تصبح أفعالاً غير مرغوب فيها (الخروج مع الأهل في النزهات، أو زيارات الأهل والأصدقاء) تؤدي لدى المراهق نتيجة للرغبة والحاجة إلى الشعور بأنه مختلف، إلى إظهار معاكسته وثورته وعصيانه ووقاحته، فهو يتهيب ويخاف من استلاب مكانته كراشد، هذه المكانة التي هي مطلبه الرئيسي، وفي الوقت نفسه، . فإن هذا الموقف يبيِّن أن قيم الطفولة ليست مرفوضة

لذاتها، بل لما تمثله من طفلية، فيرفضها.

مما يولد تمزقاً يحاول المراهق إخفاءه عن طريق المبالغة بالثقة في الذات، أو تحدي الأهل القابلين بهذه القيم.

إن تمزق المراهق يظهر أيضاً في مواقفه المتجاذبة:

- الرغبة في التفرد والاستقلالية يقابلها الرغبة في التواجد والتواصل.
- الرغبة في الوحدة والانكماش يقابلها الرغبة في المشاركة والانفتاح على العالم.
- الرغبة في التملك والاستقلال والرغبة في التفاني والغيرة المفرطة.

من الصعب استعراض جميع وجوه الصراع مع الأهل فهي لا حصر لها، تبدأ من التعارض في ما يتعلق بمشكلات اللباس والثياب إلى المشكلات الدينية، وروح المعاندة للأهل تظهر بوضوح في مسألة اختيار المهنة والزواج.

وعلى العموم فإن موقف الراشدين والكبار يتصف بأنه موقف عدواني من المراهق، ويتخذ أشكالاً مختلفة منها:

1 - موقف الراشد صاحب الخبرة الذي يؤكد على قيمته ومكانته وتفوقه، فيما يحاول التشكيك في قيمة المراهق وفي كل ما يصدر عنه.

2 - موقف الراشد الواعظ الذي يدفع المراهق إلى الامتثال بالقيم والمعايير والطاعة والاحترام، فهو يلعب دور الحليف للأهل.

3 - موقف الراشد المتقرب الذي يقابل المراهق بالتودد وإظهار الرعاية والعطف، ممثلاً صورة الأب المثالي الذي لا يجوز مجابهته.

4 - موقف الراشد الذي يعتبر نفسه في حالة شباب دائم لخداع المراهقين وتسييرهم بحسب رغباته.

إن هذه المواقف العلائقية جميعها تبيِّن أن المراهق لم يكتسب بعد الوسيلة الملائمة لمواجهة ذاته والآخرين، وأن الراشدين لا يعرفون كيف يواجهونه، فهنا تطرح مشكلة إعادة تنظيم العلاقات بين الأهل وبين الراشدين والمراهقين.

إن انخفاض السلطة الأسرية الظاهري من قبل المراهق، ينبغي ألا يدفع إلى الاعتقاد بأن الهدف في النظام العلائقي الصحيح هو القضاء على هذه السلطة؛ فالواقع

أن أسباباً كثيرة تعود إلى مواقف الأهل والراشدين ، ليس إلى مواقف المراهق. ويتبيّن من الدراسات التي أجريت على كثير من المراهقين، أن المعارضة والثورة، مجابهة النظام والسلطة مصدرها إما سلطة الأهل التعسفية، وإما على العكس الغياب الكلي لهذه السلطة.

ففي مثل هذه الأوضاع لابد من التأثير على الجيلين: بالنسبة للمراهقين يجب أن تتوضح لهم إيجابيات الخضوع للسلطة؛ وبالنسبة للراشدين، فمن الضروري أن يتفهموا المراهقين ويتقبلوهم.

بعض المقترحات التربوية والنفسية للوالدين:

1 - توفير جو نفسي - اجتماعي خالٍ من الضغط والكف، وذلك عن طريق إتاحة الفرص الكافية لأبنائهم لممارسة الأنشطة التي يرغبونها.

2 - تدريب الأبناء على محاولة اكتشاف ما يحيط بهم عن طريق المحاولة والخطأ، وعن طريق التفكير الاستقصائي والحدسي؛ فالفرد في حياته عرضةً للنجاح والفشل، والفشل ينبغي ألاّ يحول بين الإنسان وبين تكرار المحاولات لاكتشاف ما يحيط به من غموض.

3 - مساعدة الأبناء على تقييم أفكارهم وتجاربهم دون الشعور بالذنب أو خيبة الأمل إذا لم تؤتِ ثمارها.

4 - توفير قاعدة نفسية آمنة يمكن للأبناء من خلالها الانطلاق للاكتشاف، والمحاولة والتجريب، فينبغي أن يشعر المراهق بأنه محل حب وتقبُّل من والديه.

5 - تقبُّل الأفكار الجديدة للأبناء، واحترام حب الاستطلاع والتساؤلات المستمرة والإجابة عليها دون اعتراض أو تقليل من شأنها، كما ينبغي على الوالدين أن يجعلوا أفكار أبنائهم أكثر واقعية.

6 - ألاّ يبالغوا في مساعدة الأبناء إلى الحد الذي يحول بين الأبناء وبين الاستقلال.

7 - أن يوفروا الفرص المتنوعة والمتعددة الأهداف والغايات لتلائم ميول وأفكار الأبناء وتنميتها.

8 - أن يزوّدوا الأبناء بالحقائق والخبرات الثقافية والاجتماعية المثيرة لكي تضيف إليهم حقائق جديدة تشكل لهم نوعاً من التحدي لقدراتهم العقلية.

9 ـ مساعدة الأبناء ليصبحوا أكثر حساسية حيال المثيرات البيئية.

10 ـ توفير وسائل الثقافة المختلفة داخل الأسرة وتوجيه الأبناء إلى حسن استخدام هذه الوسائل والمعينات.

2 ـ العلاقة مع الرفاق:

يؤثر الرفاق في سلوك المراهق، وتعتبر جماعة الرفاق خير وسيلة يحقق المراهق فيها رغباته وآماله وتطلعاته المستقبلية، وعن طريقها يمكن تغيير سلوكه واتجاهاته، ويمكن أن يعرف نفسه، ويشبع الكثير من حاجاته الذاتية والاجتماعية التي تتعلق بالمركز والمكانة، ويكتسب الميراث الثقافي والاجتماعي الذي يمكّنه من التفاعل الإيجابي بين أفراد مجتمعه.

ولكن الجماعة التي ينضم إليها المراهق ذات أشكال متنوعة، وتختلف كل منها عن الأخرى بحسب طبيعة العلاقات التي تربط بين الأفراد الذين يكوّنون هذه الجماعة؛ فهناك جماعة الصحبة، وجماعة الأصدقاء والشلة، وجماعة العصابة التي يمكن أن ينضم إليها المراهق إذا كان جانحاً.

ويختار المراهقون أصدقاء لهم لأسباب مختلفة؛ فالبعض يختار من الأصدقاء من تبهجهم رفقتهم وتجعلهم حافلة بالمرح والضحك، والبعض يختار من الأصدقاء ذوي الأفكار الناضجة، والميول المتفقة مع ميولهم، والبعض الآخر يختار من الأصدقاء من يخضعون لزعامته ويسيرون بإرشادهم ويتخذون آراءهم وأفكارهم، والبعض الآخر، لا يهتم أن يكون هو المسيطر، بل يفضل من يرسم الخطط، ويضع الأفكار له، ويتوقع بعضهم من أصدقائهم أداء واجباتهم، وتفريج ضيقهم، ويتوقعون منهم الوفاء والتقدير، دون أن يمنحوا أصدقاءهم شيئاً.

والجماعة الأولية من الرفاق هي التي تتكوّن فيها العلاقات وجهاً لوجه، وتتميّز هذه العلاقة بأنها وثيقة وقوية وتستمر. أما الجماعة المرجعية هي التي يرجع إليها المراهق في تقويم سلوكه الاجتماعي والتي يلعب فيها أحب الأدوار إلى نفسه وأكثرها إشباعاً لحاجاته ورغباته، ويشارك أعضاءها الدوافع والميول والاتجاهات والقيم والمثل بتماهيه بها، وهي تؤثر في سلوكه واتجاهاته، وتحدد مستويات طموحه وإطاره المرجعي.

ويرى علماء النفس والاجتماع أن لجماعة الأقران جاذبيتها الخاصة لدى أعضائها،

وأن الاختلاف مع الآخرين في وجهات النظر لا يعتبر شذوذاً أو ضعفاً، وإنما العزلة الاجتماعية وعدم القدرة على الاندماج والاختلاط بالآخرين قد تكون سبباً رئيسياً للمشكلات والاضطرابات النفسية، وقد يشعر العضو بالفخر والاعتزاز لانتمائه إلى هذه الجماعة، خصوصاً إذا كان له موقع ومنزلةٌ داخل هذه الجماعة، لأن ذلك يساعد على علاج الكثير من المشكلات النفسية التي يعاني منها العضو مثل الخجل والانطواء والعزلة.

3 ـ العلاقة داخل المدرسة:

إذا كانت الأسرة الخلية الأولى في حياة المراهقين، فإن المدرسة تحتل المرتبة الثانية، ولكنها تختلف عن الأسرة في أنها أكثر اتساعاً وتعقيداً، إلاّ أن العلاقات فيها ليست بنفس الدفء والعمق والاستمرارية.

وتلعب العملية التعليمية دوراً مهماً وبارزاً في تشكيل جوانب شخصية المراهق وسلوكه؛ فالمناهج الدراسية، وطرق التدريس، والأساليب والتقنيات التربوية قد تساعد على نمو شخصية المراهق أو تعيق هذا النمو.

ويشير تورنس إلى ضرورة تهيئة الجو الصالح عقلياً وانفعالياً في داخل الصف كي يكون مناسباً لقدرات المراهقين، واستعداداتهم، ويوفر لهم فرص التعلم التلقائي، وتشجيع المبادرة الذاتية على التعلم بالممارسة والعمل؛ وعلى المعلم أن يخلق مناخاً تربوياً سليماً باتباع الأسس التالية:

الحرية، التفكير الاستقلالي، الاعتماد على النفس، إشباع الحاجات والميول والدوافع، التوافق الاجتماعي، الخبرة المشتركة، التدريب على حل المشكلات، أهمية النشاط بالنسبة للمراهق، الاهتمام بفرديته، التعبير عن الذات، التعلم الهادف، التعامل الديمقراطي، التغيير والتجديد، احترام الفروق بين الطلاب، مراجعة مستمرة لأهداف العملية التعليمية، التفكير في أن التربية هي إعادة بناء المجتمع.

ويرى الاختصاصيون في التربية والتعليم أن إدارة الصف يجب أن تتم بطريقة يلعب فيها الطالب الدور الرئيسي في التعليم، بحيث يتم التعليم عن طريق النقاش والاكتشاف، ومشاركة كل فرد في الصف، فيشترك في التخطيط والتنظيم والتنسيق والتنفيذ والمتابعة وأخيراً في التقويم، وإذا أسهم كل فرد في ذلك كان دافعه على العمل والمثابرة قوياً.

كما يجب أن تتوفر في الصف الدراسي فرص التعلم الذاتي.

ويلعب المعلم في الصف دوراً مهماً فهو يؤثر في المراهقين بأقواله وأفعاله ومظهره وسائر تصرفاته التي يمتصها المراهقون بصورة واعية أو لاواعية، كما يتعلمون الكثير من أنواع السلوك بواسطة عملية التماهي.

ولذا نجد أن بعض الدراسات يركز على أنماط شخصية المعلم؛ وتقسم هذه الأنماط إلى:

1 ـ القيادة التقليدية: تقوم على أساس تقدير السن، وفصاحة القول، والحكمة وما على الأفراد إلاّ الطاعة المطلقة.

2 ـ القيادة الجذابة: تعتمد على الصفات الشخصية المحبوبة وفيها قوة الجاذبية.

3 ـ القيادة العقلانية: تقوم على الطاعة والولاء لمجموعة الأصول والمبادىء والقواعد المرعية وليس لاعتبارات شخصية.

4 ـ القيادة التسلطية: تقوم على الاستبداد والتعصب وتستخدم أساليب الفرض والإرهاب والتخويف.

5 ـ القيادة غير المنضبطة: تقوم على أساس ترك الحبل على الغارب، فتقدم المعلومات إلى الآخرين دون التدخل في شؤونهم.

6 ـ القيادة الديموقراطية: تقوم على احترام شخصية الفرد؛ فالفرد يعتبر غاية في ذاته، وتعتمد على الاستشارة والتعاون.

هناك صراع دائم بين المراهقين وبين تلك الأنماط من القيادات، سواء داخل المدرسة، أم في الصف، وغالباً ما تنتهي الصراعات بفرض المُناخ التسلطي. وذلك للأسباب التالية:

1 ـ أن غالبية التلاميذ لا يرغب في تحمل المسؤولية لخوفه من الفشل، الاستهزاء به من مجتمع الكبار، لذا نجده يفضل أن يؤمر، ولا يرغب تجاوز ذلك.

2 ـ إذا أصر بعض المراهقين على القيام بعمل بحسب طريقته الخاصة، فإنه يجد أن المعلم المتسلط يفقد أعصابه ويغضب ويهزأ منه أمام الآخرين فيخلق جواً من الذعر وعدم الرغبة في البحث والاطلاع.

3 ـ أن هذا التعامل التسلطي يؤثر على مشاعر المراهقين، فيفقدون الثقة في أنفسهم،

ويحجمون عن القيام بأي عمل خوفاً من السلطة، وبالتالي نجد الكثير من المراهقين اتكاليين، يعتمدون على الغير، ويتعودون على الاستسلام والانسحاب والعدوان والغضب.

ومن خصائص جو الصف في المُناخ التسلطي ما يلي:

1 - في المناخ التسلطي في الصف يتم إجبار التلاميذ على أداء واجبات محددة، وتعتبر المعلومات أكثر أهمية من عملية التعلم ذاتها.

2 - يركز المعلم على تقديم المحتوى في صور حقائق ومعارف، بهدف تقديمها في الامتحان؛ في واقع الأمر، يخزن التلميذ المعلومات ويسردها في الإمتحان، وينساها بعد ذلك.

3 - يركز المعلم على محتوى المقرر في الكتب المدرسية دون التنويع في مصادر البحث والاطلاع، ويتوقع من التلاميذ تقبُل الأهداف المحددة للمنهج.

4 - يقيم المعلم إجراءات شكلية، ضوابط مفروضة في الصف، كما يقيم علاقات شكلية مع تلاميذه.

5 - يتبع المعلم المنهج الموضوع بدقة، ويتجنب المشكلات، ولا يشجع تلاميذه على إبداء الرأي والنقد، أو عرض المقترحات.

6 - يطلب الاحترام للمعلم كسلطة، ولا يثق في أحكام تلاميذه، أي أنه يركِّز على الاتصال من جانب واحد من المعلم إلى المتعلم، مع وجود اتصال ضعيف بين المتعلمين أنفسهم.

7 - يقوم بالتدريس الإلقائي، ويقدم معلومات يعتقد بأن على التلميذ أن يعرفها.

8 - ينمي بين تلاميذه تنافساً، ويخلق بينهم جواً من عدم الثقة، ومن نقص الاهتمام بالآخرين.

نهاية أزمة المراهقة

إن السؤال الذي يمكن طرحه في ما يتعلق بنهاية أزمة المراهقة، هو كيف يتعلق التكيف الصحيح مع المحيط الذي يعيش فيه المراهق؟

تجمع الدراسات النفسية والاجتماعية اليوم على أن نهاية أزمة المراهقة تتوقف على عوامل داخلية وخارجية، ولكنها تتمحور في شكلها العام بتحقيق شرطين:

ـ الشرط الأول: أن تنتهي الاضطرابات العضوية التي تصاحب انتظام الوظائف الجنسية.

ـ الشرط الثاني: أن توظف الحياة الاجتماعية المراهق وتشغله.

في أكثر المجتمعات القائمة يحدث هذان الشرطان في وقت واحد. فالزواج والعمل في مهنة يمكنان الفرد من الانخراط في المجتمع ونظمه.

وقد تكون نهاية الأزمة، بالنسبة لبعض المراهقين في نهاية دراستهم، وهي تتم بهدوء، وخصوصاً لدى المراهقات المراهقين الذين لم تبلغ أزمة المراهقة عندهم شدتها. ولكن التغير الجذري يحدث، في أغلب الأحيان، لدى التخرج والالتحاق بوظيفة ما، مما يخلق الشعور بالاستقلالية عن الأهل، والتخلص من الاعتماد الاقتصادي. ولكن التكيف الأكمل يتم بالزواج الذي ينظم الوظائف الجنسية والوظائف الاجتماعية، كون الزواج هو المؤشر القانوني للإنجاب ولتأسيس عائلة، وهو، في الوقت نفسه، مصدر للثقة في الذات والتوازن العقلي ولعلاقات جديدة ومتعددة بالمحيط.

فالعيش المشترك الذي يفرضه الزواج يستوجب تنازلات متبادلة وانفصال عن عادات كثيرة؛ فالأمومة والأبوة يؤديان إلى ظهور حاجات ومشاعر وأفكار جديدة تكبت هموم المراهقين وصراعاتهم، فيحدث، نتيجة لذلك تغير جذري في البيئة النفسية، إذ تتغير طريقة التفكير، ويتبدل أسلوب التصرف.

يرى دبس أنه إذا لم يحقق الزواج التكيف الجنسي والاجتماعي فإن الاضطرابات لدى الفرد تستمر أو تبعث من جديد، فحالات الطلاق هي نتيجة عدم التوافق في المزاج الذي تسببه رغبة أحد الزوجين، أو الاثنين معاً، في الحفاظ على ميوله وأفكاره وعاداته،

أي البقاء كما كان مراهقاً[1].

والزواج والعمل يحرران الفرد من عائلته ويجعلانه مستقلاً: أولاً: تحرر في السكن، وثانياً: استقلال اقتصادي. وكلاهما مؤشر على انتهاء الروابط المفروضة، وبهما يصبح مطلب المراهق في الاستقلال حقيقة واقعة.

ولكن لا ينبغي أن نعتقد بأن المراهق يتخلى كلياً عن تمايزه وتفرده. إن كثيراً من الأفراد يتظاهرون بتكيفهم مع الواقع دون التنازل عن نرجسيتهم ومثاليتهم.

وفي حالات كثيرة كما يقول دبس، نجد لدى بعض المراهقين رفضاً واعياً أو غير واعٍ للدخول في مرحلة الرشد، كما نجد ميلاً إلى البقاء في مرحلة المراهقة، وهؤلاء هم الذين يطلق عليهم تسمية المراهقين والراشدين الرومانسيين إضافة إلى المضطربين عقلياً، الذين يتصفون بعدم التكيف مع الواقع.

---

(1) مرجع سابق. M.Debesse: La crise d'originalité Juvénile.

الفصل الثامن

الـرشـــــــــــد

تناولت غالبية الدراسات والأبحاث في علم النفس الطفولة والمراهقة، وكأننا تناسينا أن أكثر أفراد المجتمع البشري هم من الراشدين الذين بلغوا مستوىً من النضج والاستقلالية يمكنهم من تنظيم حياتهم بشكل فعال ومسؤول، والمجتمع بالإجمال مبني من أجل الراشدين من حيث العمل والإنتاج والطموح والراحة، ويبقى أن الاهتمام بموضوع الرشد مهم جداً خصوصاً أن الراشد بحاجة إلى الشعور بالأمان وإلى معرفة نفسه وتحديد حاجاته وسلوك الطرق التي تؤدي إلى النجاح، وهذه الحاجة لا تقل أهمية عن حاجات باقي الفئات العمرية، ذلك أن الراشد مسؤول عما يقوله وعما يفعله وعما لا يقوله ولا يفعله، من هنا فإن دراسة هذا الإنسان تلعب دوراً مهماً في تنمية المجتمع[1].

وقد كانت مرحلة المراهقة لفترة قريبة تعتبر نهاية المطاف بالنسبة للارتقاء العضوي والنفسي؛ على أنه من المتفق عليه بين السيكولوجيين أن البشر لا يتوقفون عن النمو خلال رحلتهم الحياتية، ففي كل مرحلة من العمر تحدث تغيرات نفسية واجتماعية مرتبطة بشكلٍ ما بالتقدم في سنواتِ العمر. ومن السذاجة أن نعتقد بأن ما يحدث بعد المراهقة يشكّل بأكمله استمراراً لما حدث في السنوات المبكرة؛ صحيح أننا بانتهاء فترة التعلم والدراسة ودخولنا ميدان العمل نكون قد وصلنا إلى مرحلة من النضوج الجسمي ونجحنا في تكوين بعض الخصائص الشخصية المستقرة فضلاً عما أتقنّاه من مهارات وخبرات؛ إلاّ أن كل تطور في هذا الجانب تصحبه مستويات جديدة من النمو، وأزمات وضغوط يجب مواجهتها.

(1) G. Mendel, La crise des générations, études sociales psychoanalytiques, Paris, Payot, 1969.

الراشدون واللاتماثل في خصائصهم وصفاتهم:

إن دراسة الراشدين (رجالاً ونساءً) يعتبر أمراً مهماً، وعندما يتكلم بعض علماء النفس عن الراشدين، فهم ينظرون إلى الأمر وكأن الراشدين متشابهون في كل المجتمعات وفي جميع الطبقات الاجتماعية، الثقافية والاقتصادية من حيث الخصائص النفسية والشخصية. ونحن نعلم بأن كل فرد من بني البشر يكون راشداً بطريقة مختلفة عن الآخرين، وكأن الدراسات التي تتناول (الرغبات، الذكاء، الوجه، الذاكرة) تنطبق على كل الراشدين.

ولكن تبقى سيكولوجية الراشد شيئاً متفرداً، من ضمن ذلك النضج الفسيولوجي ودور النشاط الجنسي والعاطفي من أجل تحقيق حالة الرشد بالنسبة للراشد نفسه وكذلك بالنسبة لمحيطه. وضغوط المجتمع في هذا المجال تجعل الفرد الراشد يشعر بها بعمق ويعي ما عليه القيام به[1]. وكل الذين بسبب عمرهم الزمني عليهم أن يكونوا راشدين فإن المجتمع يملي عليهم واجبات يعونها بشكل واضح ثم تصبح جزءاً من لا وعيهم، حتى بالنسبة للذين لم يحصل لديهم التحول اللازم، ويشعرون بأن من واجبهم أن يسلكوا كراشدين، فإن البعض منهم يشعر بالإحباط لأنه لم يبلغ مرحلة النضج النفسي الذي يتطلبه الرشد.

الرشد ـ سيروة اجتماعية ـ ثقافية:

احتل الراشد موضعاً ثابتاً خلال الحضارات والأجيال المتعاقبة؛ ففي السابق كان الكائن البشري يحتل الموقع الذي حددته له أسرته أو موقعه الاجتماعي، وكان أبناء الطبقة العاملة من المراهقين يلتحقون بالعمل، وكانت أعباء العمل لا تجعلهم يشعرون بأزمات المراهقة أو البلوغ. ولكن عند الزواج وتحمل المسؤولية كانت تبدأ الصعوبات كما يقول فنلون Fenelon.

في المجتمعات البدائية كان الكائن البشري يمرّ إلى سن الرشد من خلال طقوس متعددة لتكرس ما يكون قد تم بيولوجياً، وكانت الأعراف والتقاليد تجعله يتحمل المسؤوليات المحددة للراشد؛ وهكذا نرى بأن بلوغ مرحلة الرشد تحددها سيرورة اجتماعية ـ ثقافية.

---

(1) W. Reich, La révolution sexcuelle, Plon, Paris, 1969.

ولكن خصائص مثل الكرامة، الاستقلالية والمسؤولية هي من ميزات الثقافة الحديثة. ويبقى النمو البيولوجي شرطاً ضرورياً للرشد ولكنه ليس بالشرط الكافي.

وبلوغ مرحلة الرشد يعني بالنسبة للإناث الزواج والإنجاب، وبالنسبة للذكور يضاف إلى ذلك الالتحاق بمهنة وتحقيق الاستقلال الاقتصادي.

وكذلك فإن مشاركة البالغين في العمليات الإنتخابية تؤكد أن هؤلاء يشاركون في صنع القرار السياسي بالنسبة للحياة في مجتمعاتهم.

التصدع الاجتماعي الحالي:

ونسأل اليوم عن أسباب تغير سيرورة الرشد، يعود ذلك إلى التأثيرات الاجتماعية ـ الثقافية. في السابق كانت سلطة الأب مطلقة وهي الأكثر تأثيراً عند الجنسين، أما في الوقت الحالي فإن قوى اجتماعية ثقافية تجتمع لتكوّن «الوعي الجماعي» كما تكلم عنه دركهيام Durkheim وهي تغذي النماذج الشابة ابتداءً من اللباس، الأغاني، طرائق التفكير، الحرية. وتلعب عوامل الانتماء دوراً مهماً. وكان في السابق الكثير من الشباب لا يستطيعون تخطي تأثير الأب في سيرورة الرشد وهذا المثال كان يفتقد «النموذج الاجتماعي» الضروري للتطور[1].

وإذا رفضنا أم قبلنا مواضيع «التحليل النفسي» فإن الرشد يعني دخول الفرد في مجتمع الكبار مع تحديد الحقوق والواجبات من هنا كان الكلام عن «صراع الأجيال». وللدخول في مرحلة الرشد فإن الشاب يشعر بأنه في صراع مع الأجيال السابقة، ليحقق لنفسه موقعاً في «مجتمع الاستهلاك» الذي يحمي الكبار. وهكذا يجد الشاب أن الوسيلة الوحيدة التي يملكها هي الرفض؛ فالرفض عملية ناقصة في سيرورة الرشد وخصوصاً أن قبول الشباب في البنية الاجتماعية ـ الاقتصادية تجابهه العقبات. ولا بدّ من القول بأن هذا الرفض يحمل في ذاته بعض الخصائص الطفولية، وخصوصاً تجاه الأب، أو المؤسسات التي تمثل الأب، أو المؤسسات التي يمثلها. ولن يغيب هذا الرفض إلاّ عندما يجد الراشد له مكاناً في المجتمع، وخصوصاً من خلال تكوين أسرة.

وفي الغالب فإننا نلبس، نتكلم، نفكر، ونعمل كالراشدين من الجيل السابق، ولكننا نجد في الوقت نفسه أن عدداً كبيراً من الراشدين يحاول أن يأخذ معايير الشباب

---

(1) Tanatos A. La libération d'Œdipe, Paris, éd. Universiteires, 1974.

وأن يأخذ مواقفهم الناقدة والرافضة. أما بالنسبة للشباب فالعملية معكوسة فإنهم يريدون تأكيد ذواتهم كبالغين وهم يحاولون أن يتحملوا المسؤولية، ويبيّنوا أنهم جديرون بذلك من خلال سلوكهم.

وفي معظم الأحوال تعيش ثلاث فئات من الراشدين بجانب بعضها بعضاً، وكل منها يفكر ويشعر بشكل مختلف أمام شؤون الحياة، فلا يعني الشيء نفسه أن يكون الفرد راشداً في سن الثامنة عشرة أو في الأربعين أو في الستين. ومع التقدم في العلوم الطبية وممارسة الرياضة أصبح من كنا نصنّفهم بأنهم «متقدمون في السن» راشدين كباراً.

الفئات العمرية:

بالرغم من التناقض القائم بين «ماركوز» وبين «مندل» إلاّ أنهما يتفقان في أن الضغوط التي كانت تمارسها التربية على الفرد تتناقص بدخوله مرحلة الرشد ما عدا ما يختص منها بالضغوط الاجتماعية، وآلية سيرورة الرشد. خارج النطاق البيولوجي فإننا نميز ثلاث فئات عمرية (الشباب من الولادة حتى سن التاسعة عشرة، الرشد من التاسعة عشرة حتى الرابعة والستين، الشيخوخة بعد الرابعة والستين)؛ ولكن هناك من يقول بأن مرحلة الرشد تمتد من التاسعة عشرة حتى السبعين، وبسبب طول الحياة والتطور الصحي يمكن هنا أن نقول إن الراشدين الشباب هم الذين تراوح أعمارهم بين الخامسة والعشرين والأربعين، والراشدين المتوسطين والكبار بين الأربعين والسبعين عاماً، والشباب الذين في سيرورة الرشد بين سن الثامنة عشرة والخامسة والعشرين.

ونميّز ثلاث فئات من الفروقات بين الراشدين:

ـ الفروقات البيولوجية التي تشمل الفروقات الجنسية والشخصية، والتي تكوّن نسيج الفرد، بالإضافة إلى تأثير الطفولة؛ وهنا أكد التحليل النفسي أهميتها وثقلها في تكوين الإنسان الراشد.

ـ الفروقات الاجتماعية، الاقتصادية والاجتماعية ـ الثقافية، وهنا يلقي علم الاجتماع الكثير من الضوء على هذه الفروقات، وخصوصاً بالنسبة للراشد الطبيعي، إذ إنه في بعض الأحيان يؤدي التأثير الاجتماعي إلى العصاب أو الذهان مما لا يسمح بتكوين شخصية طبيعية متكيفة[1].

---

(1) R.B. Cahel, La personnalité, Paris, PUF, 1956.

هنا ننتقل إلى بعض التفاصيل عن خصائص كل مرحلة وأزماتها:

المرحلة الأولى من الرشد ـ (25 ـ 40 سنة) الراشدون الشباب:

تبدأ فترة الرشد بالانتهاء من الدراسة والدخول إلى ميدان العمل، وقد يحصل ذلك قبل سن الخامسة والعشرين، ما عدا المهن التي تتطلب إعداداً طويلاً، وفي دراسات حديثة لعالم النفس الاجتماعي ليفنسون (Levinson) بيّن أن الفترة الممتدة من سن الخامسة والعشرين إلى سن الأربعين هي فترة تحقيق «الحلم» بالنسبة للكثيرين. بعبارة أخرى، إن المهمة الرئيسية للشخص في هذه المرحلة هي توجيه نشاطه في إتجاه تحقيق رؤيته لنفسه وأحلامه في أن يكون طبيباً أو مهندساً، أو صاحب عمل، أو فناناً، أو مواطناً؛ وكيفما كانت تلك الرؤية فإنها تصبح أساساً يحدد له اختياراته وقراراته الضرورية لنموه وتطوره.

أما بالنسبة لنيوجارتن (Newgarten) فإن الانتقال من المراهقة إلى النضج يحمل معه زيادة في النشاطات والخبرات، وجوانب جديدة من الاستقلال والكفاءة.

في مرحلة النضج تصبح أكثر ثقة في نفسك وأقل تردداً في التعبير عن مشاعرك وأقل اعتماداً على الآخرين.

هذا، إذا سار كل شيء على ما يرام؛ لكن لو سارت الأشياء على غير ما نطمح، ولم يتجسد «الحلم» يرى أريكسون أن تحقيق الذات في هذه المرحلة يعتمد إلى حدٍّ بعيد على قدراتنا في تكوين علاقات حميمة دافئة بالآخرين. لذلك فإن، الأزمة التي تميز هذه المرحلة في رأيه هي أزمة الاتصال الوثيق في مقابل العزلة (Intimacy VS. Isolation)؛ فالشاب القادر على حل الأزمة المميزة لهذه المرحلة هو الشخص القادر على أن يطور نفسه ويجعلها متفتحة حيال شخص آخر يستطيع أن يكوّن معه علاقة طيبة وثيقة ودافئة وغالباً ما يكون الآخر شخصاً من الجنس المقابل.

ويؤدي الفشل في تكوين علاقة وثيقة إلى الإحساس بالانفصال والعزلة. وبالرغم من أن بعض الراشدين يستطيعون أن يحولوا إحساسهم بالعزلة في هذه السن إلى أشياء إيجابية (كالإنجازات الفردية في العمل أو الفن أو العلم أو الحياة الاجتماعية) فإن غالبية «المنعزلين» يتعرضون للكثير من المشكلات النفسية كالقلق والاكتئاب.

وتتضاءل في هذه المرحلة النزعة أو الرؤية «الرومنطقية» الحالمة للحياة التي كانت تميّز شخصية المراهقين وتصبح رؤية العالم أكثر واقعية. فيبدأ التخطيط لبناء حياة أسرية

زوجية بكل ما يتطلبه ذلك من شحن للمهارات المختلفة للشخصية. وتحتل الرغبة في تحقيق النجاح في العمل - خصوصاً بالنسبة للرجال - دوراً مهماً في تنظيم الشخص لمهاراته العقلية والاجتماعية.

ويعتبر التوافق الجنسي من الأشياء الضرورية في هذه المرحلة، مع ذلك فإن المتاعب الزوجية ونسبة الطلاق تزداد، مما يشير إلى أن التوافق العام يرتبط بأشياء أخرى إلى جانب العلاقات الجنسية كالرغبة في تحقيق الاستقلال والفردية[1]. لهذا تبيّن بعض الدراسات الحديثة أن عدد المتزوجين ممن يذهبون إلى العيادات النفسية طلباً للنصح والإرشاد والعلاج في هذه السن يصل إلى ضعف عدد المتزوجين في الأعمار الأخرى[2].

وتشكّل هذه المرحلة بالنسبة للمرأة العربية تهديداً قوياً لذاتيتها، بسبب ما يتطلبه الزواج منها من تضحية بأسرتها الأصلية وعملها وربما تعليمها، خصوصاً إذا كان الزواج تقليدياً ويتطلب منها البقاء في المنزل دون عمل وأحياناً السكنى مع أهل الزوج. (كما يحدث في بعض المجتمعات العربية، إذ إن نسبة كبيرة من الشكاوى الزوجية تحدث نتيجة انتقال الزوجة الصغيرة السن إلى منزل الزوج لتعيش مع عائلته في منزل واحد وما يترتب على ذلك من علاقات تهدد كيان الزوجة الذاتي وبالتالي الأمر الذي يسبب لها الإحباط والمرارة).

المرحلة الثانية ـ الراشدون المتوسطون والكبار: (40 ـ 70 سنة):

يصور لنا الخيال الشعبي الدارج الموروث والسائد الكهول والمسنين على أنهم معين الحكمة الذي لا ينضب، إلاّ أن البحث يدل على أن الشباب في المرحلة المتوسطة من العمر (40 ـ 64) هم في الحقيقة أكثر حكمة وأجدر بتقديم المشورة والنصح، بمن فيهم المسنين يلجؤون إلى أشخاص في هذه المرحلة طلباً للرأي السديد وبحثاً عن البصيرة النافذة.

وهناك بعض الأفكار الموروثة والسائدة الأخرى التي ترى أن المرحلة المتوسطة من الرشد (أو منتصف العمر) تتصف بدورها ببعض أزمات النمو؛ إلاّ أنه لم يحدث

---

(1) مرجع سابق, Daniel Golman.

(2) O'Neil and O'Neil C., Shifting gears, New York, Ebans, 1974.

اتفاق حتى الآن عما إذا كانت توجد أزمات حقيقية عامة في هذه المرحلة. والحقيقة أن هناك دراسات حديثة تبيّن أن هذه المرحلة من أفضل المراحل على الإطلاق في الحياة الراشدة؛ ففيها تتبدد مشاعر الاغتراب والعجز وتتلاشى تدريجاً نزعات العبث والانفصال وهي الظواهر البارزة والمُلاحظة في بعض مراحل المراهقة وفي مرحلة الرشد المبكرة؛ ومع ذلك فإن هناك تغيرات فسيولوجية تحدث في هذه المرحلة وتشكّل بعض الأزمات بالنسبة لأفراد هذه السن؛ فبالنسبة للمرأة تنقطع العادة الشهرية، وبالتالي تتوقف عن الخصوبة، ويأتي هذا مصحوباً بالاكتئاب في بعض الحالات؛ ومع ذلك فإن دراسة أميركية بيَّنت أن توقف الطمث لا يشكل أزمة حقيقية إلاَّ عند حوالى 4٪ من النساء، على أنه من المتوقع أن تزداد نسبة الشعور بالأزمة والاكتئاب في المجتمعات التي يكون فيها للرغبة في الإنجاب والتناسل قيمة أكبر مما عليه في المجتمع الأميركي كما الحال في المجتمعات العربية الشرقية؛ أما بالنسبة للرجل فإن الأمر يختلف، فخصوبة الرجل لا تتوقف، ومع ذلك فإن هناك تغيرات فسيولوجية تتمثل في الضعف النسبي للقدرة الجنسية وإن كانت لا تتوقف حتى في سني االعمر المتقدمة.

ويعتقد «أريكسون» أن أزمة النمو الرئيسية في هذه السن تتمثل في خاصيتين: الامتداد الاجتماعي والتقوقع على النفس. فإن كان النضج سليماً في هذه المرحلة فإن الشخص يجد نفسه يتجاوز الامتداد البيولوجي الخاص كالتكاثر وحضانة الأطفال إلى الامتداد بمعناه النفسي والاجتماعي والذي يتمثل في الالتزام بقضية إنسانية عامة تتجاوز الاحتياجات المباشرة للحاضر. وقد يحدث أن يأخذ النمو طريقاً عكسياً فيتقوقع الشخص على احتياجاته الشخصية بالمعنى المادي المباشر.

ويحدث نمو آخر في الحكم الأخلاقي كما يراه كوهلبرج؛ إذ تتطور الأحكام الأخلاقية ذات المحتوى الشكلي إلى الأحكام القائمة على المبدأ الشخصي وصالح المجتمع ورفاهيته.

ومن الناحية السلبية: فإن المشكلات النفسية في هذه السن قد تتزايد خصوصاً في ما يتعلق بأعراض القلق؛ فقد بيَّنت الدراسات أن نسبة القلق في ما بين سن 55، 64 سنة تتزايد فتصل ضعف نسبة القلق في الفترة ما بين سن 25، 34 سنة. وتتضاعف أيضاً نسبة القلق بين النساء فتصل إلى ضعف مثيلاتها بين الذكور. ويبدو أن من أسباب زيادة القلق في هذه السن الإحساس الزائد بالمسؤولية والاستقلال، فضلاً عن الضغوط التي تتراكم على الأفراد في ما يتعلق بالعمل والأسرة والطموحات الشخصية والإحباطات الناجمة

عن تحقيق الذات[1].

متطلبات الارتقاء في مرحلة الرشد:

من المؤكد أن أزمات مرحلة الرشد والتي تتمثل الجوانب السلبية فيها في القلق والاكتئاب والإحساس بعدم السعادة يمكن أن تتضاءل إلى حد كبير إذا ما قبل الأشخاص بالأمر الواقع وهو أنهم يتقدمون في السن. على أن الكثيرين لا يقبلون بالأمر الواقع، وخصوصاً هؤلاء الذين كانوا يتمتعون بالجاذبية أو الشهرة أو الثروة من خلال نشاطاتهم الرياضية وصغر سنهم وما تتركه هذه السن من جاذبية حيال الآخرين، ومثل هؤلاء الأشخاص قد يصعب عليهم في واقع الأمر مواجهة أزمات النمو التي تفرضها هذه المرحلة، ما لم يستطيعوا تغيير نشاطاتهم وأفكارهم عن أنفسهم، والبحث عن مصادر أخرى للمتعة والسعادة.

وقد أجرى توماي (Thomae) دراسة على 150 من العاملين في الوظائف الفنية العالية واستطاع أن يحدد أربعة واجبات رئيسية في هذه السن كي يصبح بالإمكان تجاوز أزماته:

1 ـ تحقيق نجاح مهني أو عمل ليس من أجل الثروة فقط، بل من أجل تحقيق الذات والاحترام الشخصي: وبالرغم من أن هذا ضروري للرجال بشكل خاص، إلا أنه ينطبق أيضاً على النساء العاملات.

2 ـ نجاح الحياة الزوجية: في هذه المرحلة يصل عدد المتزوجين إلى 90٪ ومن المؤكد أن الحصول على القرين المناسب، والعلاقات الزوجية الصحيحة والأطفال من العوامل التي تترك إحساساً بالنجاح والرضا في هذه المرحلة.

3 ـ التوافق مع الواقع: إن التوقعات الحالمة السابقة تتحول إلى توافق مع الوقائع الصارمة. ومن مطالب النمو في مرحلة منتصف العمر التوفيق بين الأفكار والمثاليات والأهداف المرسومة وبين الواقع باحتمالاته المحدودة والمحكومة بمبادىء ليس باستطاعتنا دائماً تغييرها.

4 ـ التغلب على رتابة الحياة والخوف من التغيير: وقد يتم ذلك بنجاح إذا تمكّن الشخص من العثور على مصادر جديدة تسمح له بالتغيير والحرية دون أن تهدد إحساسه بالأمن الاقتصادي أو النفسي.

---

(1) Gaquelins, M. L'épanouissement de la personnalité, Paris, éd. sociales françaises, 1970.

ومن مطالب الحياة السوية في هذه المرحلة، نذكر:

- تقبل التغيرات الجسمية التي تحدث في هذه المرحلة والتوافق معها.
- توسيع الخبرات العقلية المعرفية بأكبر قدر مستطاع.
- تربية الأطفال والمراهقين والقيام بعملية التنشئة والتطبيع الاجتماعي لهم.
- التطبيع والاندماج الإجتماعي.
- ممارسة المهنة وتحقيق التوافق المهني.
- تكوين مستوى اقتصادي مناسب ومستقر والمحافظة عليه.
- ممارسة الحقوق المدنية وتحمل المسؤولية الاجتماعية والوطنية.
- إيجاد وتكوين روابط اجتماعية تتفق مع الحياة الجديدة.
- تكوين وتنمية الهوايات المناسبة لهذه المرحلة.
- تقبل وجود الوالدين والشيوخ ومعاملتهم معاملة طيبة.
- تكوين فلسفة عملية للحياة.
- تحقيق الاتزان الانفعالي.

أوضاع الراشدين النفسية حسب العمر والجنس:

من المعروف أن الراشد الذكر يختلف عن الأنثى في سن الرشد بالرغم من وجود خصائص مشتركة بينهما. نحن لن نتكلم هنا عن الخصائص الفسيولوجية التي تميز هذا العمر، بالرغم من معرفتنا بأن سن الرشد يشكل وحدة نفسية وفسيولوجية متكاملة.

ويبيّن تحليل الخصائص النفسية لسن الرشد أنها أكثر تعقيداً وأهمية، وهذه الخصائص تبدأ في نهاية المراهقة، وتتابع تطورها في مرحلتي الشباب والرشد، ثم تبدأ بالهبوط في الشيخوخة[1].

---

(1) G. Lapassade, L'entrée dans la vie, éd. miniut, Paris, 1963.

من أهم خصائص مرحلة الرشد:

التحرر التدريجي من المحيط الأسري والتربوي أو الاستقلالية أو الميل إلى الاستقلال وتأكيد الذات بالإضافة إلى تحمل المسؤولية. ولكن التحرر والاستقلال ولتوكيد الذات وتحمل المسؤولية تخضع في الواقع في سن الرشد لضغوط العمل وللكثير من المعايير الاجتماعية، ومنها المعايير التي تحكم الحياة الزوجية، أو الالتزام العقائدي أو السياسي. ويعتقد الراشد بأنه قد اختار بملء حريته ولكنه في الواقع يقدم الكثير من التنازلات، وهو هنا في الحقيقة يحلم بالحرية وعدم المسؤولية اللتين تمتع بهما في سني الطفولة والمراهقة. (Fraisse, 1957).

ولكن المرأة والرجل في سن الرشد بالرغم من تحملهما الكثير من المسؤوليات الاجتماعية والأسرية، فإن لديهما الوهم بالحرية التي يحصلان عليها بفعل أنهما قد بلغا هذه السن.

وتلعب الجماعة دوراً كبيراً في تحديد الرشد، خصوصاً أن النضج العاطفي والجنسي يجب أن يتبعا المسار الجماعي، ويختلف اعتبار الفرد راشداً بحسب الثقافات والمجتمعات؛ ففي المجتمعات البدائية يدخل الفرد في مجموعة الراشدين عندما يتقن الطقوس الاجتماعية ويمتلك القواعد الجماعية. وأدل أنواع النضج المعترف به اجتماعياً هو النضج الجنسي وتعطي القوة الجنسية للرجل الانطباع بالسلطة.

أما المرأة فإنها تشعر بقوة جاذبيتها، وتعتبر المعطيات الأخرى التي تكون الرشد معطيات ثانوية مقارنة بالمعطى الأساسي، الذي نريد أن نقول بأنه القوة الجنسية[1].

ولكن بالرغم من أهمية العامل الجنسي إلا أنه يعتبر أمراً عادياً في المجتمع المعاصر، ويبقى أن العلاقة الجنسية الزوجية تقدم للراشد المتعة والفرح. ولكن الجنس لا يعتبر أمراً ضرورياً بالنسبة للراشدين وقد تكلم «فرويد» في هذا المجال عن عملية «الإسماء» (Sublimation) وهو يعني بذلك نقل هدف الغريزة الجنسية إلى أهداف أخرى سامية. وهكذا فإن النضج الجنسي بالإمكان أن يتم بطريقة مباشرة أو غير مباشرة، أي بواسطة عملية الإسماء التي تتطلب الكثير من الجهد والنضج العام والتي يحاول الفرد عن طريقها أن يحتل مكاناً مرموقاً في المجتمع.

---

(1) Lapassade, Ibid.

الرشد عند الرجل وعند المرأة:

تخضع المرأة بشكل عام لسلطة الرجل، ولكن يبقى أن وضع المرأة لا يتعلق فقط بالقوانين والتقاليد الاجتماعية، بل إنه يتعلق بالمرأة الفرد نفسها وصفاتها وخصائصها. وبصورة مبدئية بالإمكان أن نعتبر دخول المرأة في سن الرشد منذ سن الثانية عشرة أي منذ بدء وقت الحيض؛ إذ من هنا يتحدد مستقبلها الاجتماعي ـ الأسري؛ وإذا كان صحيحاً أن قيام المرأة بالأدوار الزواجية وبأدوار الأمومة يسهل دخولها سن الرشد، ولكن هذه الأدوار تبقى غير كافية أيضاً للرشد: إذ إن هناك الكثير من الفتيات غير المتزوجات واللواتي يتمتعن بخصائص الرشد، بينما العديد من أمهات الأسر الكبيرة لا زلن يحتفظن بخصائص طفلية. وهكذا فإن الرشد عند الجنسين يتعلق بعاملين: المعطيات التكوينية وتأثير الوالدين، أما العامل الآخر فهو الشخصية التي تبدأ منذ سن الطفولة وتتبلور في سن الرشد والتي هي عبارة عن مزيج من السمات بالإضافة إلى التأثيرات الاجتماعية ـ الثقافية ويضاف إليها الانتماء الجنسي.

وعندما يختار الرجل امرأة معينة فإنها تشعر بالتقدير لنواح عديدة في شخصيتها وهو يحمل إليها رغباته وحبه. ولكن هناك البعض من النساء اللواتي يفتشن عن الرجل الذي يحبهن دون أن يحببنه؛ إذ إنهن يكتفين بحبهن لأنفسهن، ولكن حتى في هذه الحالة التي يسميها «فرويد» النرجسية أي المرأة تعشق بحسب النموذج الذكوري، أقول ولكن حتى هذه المرأة فهناك طريق يقودها إلى الخروج من النرجسية وهو دورها في حالة الإنجاب، فإن المولود الذي تنجبه والذي هو جزء منها، وهو أيضاً منفصل عن ذاتها، فإنه يخرجها من محبتها لنفسها إلى محبة الموضوع الآخر.

يبقى أن نقول إن للرجل الراشد خصائصه وللمرأة في مرحلة الرشد خصائصها، ولكن الرجل والمرأة في مرحلة الرشد يحملان المسؤوليات المختلفة، ويمارسان الأدوار المختلفة بواسطة وسائل مختلفة بصفة عامة، ولكن يبقى هناك خاصية واحدة لهما وهي «بنية الرشد» والتي تؤلف الحالة النفسية التي نقرؤها في سلوك الراشدين من الجنسين، والتي تنبثق منها مواقف الراشد، وتعطي الانطباع بحالة الرشد.

ويبقى أن النضج أو الرشد[1] يتأثر بظروف الحياة، فإن الإنسان يصبح ناضجاً وراشداً قبل غيره، إذا كان عليه مجابهة الصعاب والعقبات الاجتماعية، وعلى العكس من ذلك فإن السهولة واليسر الاقتصادي يمكن أن يطيلا فترة عدم النضج؛ وينطبق الأمر نفسه من

---

(1) R. Lesenne, Traité de caracteriologie, Paris, P.U.F., 1974.

الناحيتين الذهنية والعقلية.

يبقى أن نراقب الدور الذي يلعبه الوالدان في بلوغ الإنسان مرحلة الرشد، فإن علاقة الولد أو البنت بالأب وبالأم تلعب دوراً مهماً في بلوغهما الرشد.

الخصائص العقلية والذكاء في الرشد:

حتى عام 1970 كان علماء النفس يعتقدون بأن القدرات العقلية تتدهور مع التقدم في السن، ولكن ظهرت ثلاثة أمور أدت إلى تغيير هذه النظرة:

أولاً: بيّنت الملاحظة الدقيقة أن بعض القدرات الذهنية لا تتدهور بالضرورة مع التقدم في السن مثل القدرة على تخزين المعلومات. ثانياً: أن الفروقات التي تظهر ليست بالضرورة مرتبطة بتغييرات سلبية، والتراجع الذي تمت ملاحظته في الدراسات الطولية كشف عن عوامل أخرى غير السن يمكن أن تؤثر منها المستوى الاجتماعي والتعليم السابق والعمل في مجال فكري أو عقلي، والفروقات هذه يمكن ملاحظتها بين الشباب أنفسهم وكذلك بين الراشدين أو بين كبار السن. ثالثاً: بيّنت مجموعة من المعطيات التجريبية أنه بالإمكان استعادة القدرات حتى في سن متقدمة، ذلك أن قدرات جديدة بالإمكان أن تظهر بفعل التدريب.

هكذا فإن ذكاء الراشدين والمتقدمين في السن ليس كتلة واحدة وكذلك هو لا يتبع مسيرة موجهة ثابتة؛ وعلى العكس من ذلك فهو يظهر بمظاهر متعددة الأبعاد والاتجاهات، مع متغير قوي يتعلق بالفرد نفسه، وهو يتمتع بليونة كبيرة، وكل المظاهر تشير إلى أنه لا يوجد انتظام أو اطراد عندما يتعلق الأمر بنمو الذكاء والتغييرات التي تطرأ عليه في سني الرشد والشيخوخة؛ فالتغييرات هنا عبارة عن تنسيق بدرجات متنوعة ومختلفة لسياق التدهور ولسياق النمو أيضاً، وهذا ما تكلمت عنه مدرسة بالت (Baltes) من ضمن مفهوم «الحياة كاملة» (Lifespan).

نشر الباحث الألماني بالت مقترحات وأفكاراً نجدها في مؤلفاته[1] العديدة، وهي

---

(1) Baltes et al..., New Perpectives on The development of intelligence in Adulthood in P.B. Baltes et O.G. Brin (ed) Life Span and Behavior, New Academic Press, 1984, PP. 34-103.

P.B. Baltes, Life Span Development and Behavior, New Academic press, 6 e Volume, Paru, 1984.

تعالج الخصائص الأساسية للتغييرات الذهنية التي ترافق التقدم في السن؛ وترتكز مقترحاته وأفكاره على أبحاث أجراها بين 1970 و1980، وتناولت مدى التدهور الذهني الذي يحدث في سني الرشد والشيخوخة.

ويقول بالت في هذا المجال بأن لذكاء الراشد والمسن خاصية مركزية أساسية هي الثبات والاستقرار بالنسبة للقوة العقلية العامة وقدرتها على العمل ضمن «نظام متوسط». والمستوى المتوسط يعني عندما لا تتطلب الأعمال الحد الأقصى من الإمكانات، وعلى هذا المستوى لا تطال التغييرات الذكاء العام للفرد حتى سن 60 ـ 70 سنة، وهذه المقولة تؤكدها مجموعتان من الوقائع: تلك المتعلقة بمجموعة أفراد العينة المكوّنة من أفراد في أعمار مختلفة، والثانية تتعلق بنتائج التدريب.

وُضعت مجموعة من الأفراد في أعمار مختلفة في ظروف خاصة تربوية سياسية (حروب) اجتماعية، فأكَّدت النتائج أن الاختلافات الملاحظة في الأعمار المختلفة بالإمكان ملاحظتها ضمن الشريحة الواحدة من العمر ولم يكن للتقدم في العمر سواءً في الرشد أو الشيخوخة من تأثير على النتائج. وفي دراسات طولية أُجريت في الولايات المتحدة لم يلاحظ أي تغيير في القوة العقلية عند غالبية الأفراد قبل 70 ـ 80 سنة، أما مجموعة الوقائع المتعلقة بالمرونة العقلية فإنها ثبت احتفاظها بقدراتها حتى سن متقدمة وأكثر من ذلك فإن بعض التجليات الذهنية بالإمكان ملاحظة تحسنها بواسطة التدريب الملائم، وخصوصاً بالنسبة للأشخاص الذين لم يتعرضوا لأمراض في الجهاز العصبي.

كذلك وجد بالت أنه إذا حدث تدهور في الوظائف الذهنية، فإن هذا التدهور يُلاحظ بشكل أساسي في الوظائف التي تتطلب حداً أقصى من القدرات ومستوى عالٍ من الكفاءة.

وتحاول مجموعتان من الأبحاث إثبات هذه الفرضية: 1 ـ الأبحاث التي تكشف اختلافاً في التغييرات خلال الرشد في القدرات المختلفة وفي فئات العمر كافة، وقد تبيّن أن اثنتين من خصائص الذكاء تتأثرا بشكل خاص وهما: السلامة والسرعة في الإنجاز (الأعمال السيكو ـ حركية). 2 ـ الأبحاث التي تختبر حدود القدرات وقد استخدمت اختبارات تتطلب جهداً مستمراً مع أعمال عديدة ومتنوعة تتطلب تغييراً في التعاقب، وقد تبيَّن أن عامل السن لا تأثير له قبل عمر 50 ـ 60 سنة، وتتعلق النتائج بنقص في التدريب أكثر مما تتعلق بالسن.

وقد وجد بالت أيضاً أن هناك إمكانية لوجود تغييرات إيجابية تتناول المجال

العقلي في الرشد والشيخوخة؛ فخلال التقدم في العمر يحصل بالنسبة للمجال العقلي مكتسبات وخسائر، ولكن المكتسبات والخسائر تميل إلى التوازن وذلك نتيجة تراكم الخبرات والمهارات التي يتم الاحتفاظ بها في بعض المجالات، وقد أظهرت الأبحاث التي تمت ـ في مقاربة بنيوية ـ أنه تحصل تغييرات بنيوية للسياقات الذهنية، ولكنه لا يوجد اختلافات متعلقة بالسن في الوظائف المتمحورة حول الذاكرة الشمولية والأفكار الأساسية عندما يتعلق الأمر بنص معين، ولقد تمت ملاحظة اختلافات عندما يتعلق الأمر بالتفاصيل، وتبيَّن أن المكوِّنات الرمزية الذهنية مثل معرفة القدرة على إنجاز عمل معين، أو نقل معرفة معيَّنة، أو معرفة أننا لا نستطيع القيام بعمل معين، فإن هذه القدرات تتطور مع التقدم في السن.

وقد وجد بالت أنه مع التقدم في العمر فإن أهداف معظم الأفراد تتوجه بشكل أقل نحو الفعالية منها عند الشباب الأصغر سناً.

تطرح هذه المقولة من المسائل الجدية بالنسبة للتقييم؛ فعند ملاحظة نقص في المهارة فإن بالإمكان إرجاع ذلك إلى أن وسائل التقييم المستخدمة ليست ملائمة، إذ إنه يجب استخدام نوع من التقييم المعد للراشدين ضمن محتوى خاص بهم، وهذه الملاحظة تدفع إلى وضع اختبارات تأخذ بالاعتبار الخصائص العقلية للراشدين.

ومن الصفات الذهنية التي تمت ملاحظتها والمتعلقة بخصائص نمو الراشدين والمتقدمين في السن هي التخصصية المرتبطة بالفروق الفردية.

في الواقع نشهد مع التقدم في السن تميز الفرد عن الآخرين وفروقات بين الأفراد بالنسبة لمسيرة الحياة وتاريخها النفسي، ويلاحظ وجود علاقة بين الذاتية(وليس الأنانية) وبين السن الذي تتم دراسته؛ فمع التقدم في السن يُلاحظ التنوع في الشخصيات، وتظهر الخصائص الفردية المميزة.

إن التغييرات الذهنية سواءً كانت سلبية أو إيجابية فإنها تختلف من فرد إلى آخر.

أما المقولات الثلاثة الأخيرة التي تكلم عنها بالت فإنها تتناول علم نفس النمو وتشمل النواحي الاجتماعية والبيولوجية.

وتتضمن المقولة الأولى في هذه السلسلة الناحية الاجتماعية وتهتم بمفهوم «الحياة الكاملة»؛ وهي عبارة عن تكيف مستمر للنظام الاجتماعي وتغييراته (تطور الأدوار والمواقع الإجتماعية). تفسر وجهة النظر هذه احتفاظ الأفراد الذين ينتمون إلى مستويات

فكرية متقدمة والذين يساهمون في الحياة العملية بقوى عقلية فاعلة.

تشير المقولة الثانية ضمن هذه السلسلة أيضاً إلى أنه من الناحية البيولوجية فإن الصفة الأساسية للشيخوخة هي عبارة عن ضعف في السياقات الذهنية ونقص قدرات التكيف مع المحيط، وتُفسر هذه الأمور بنقص المخزون البيولوجي الضروري للعمل العقلي في حدوده العليا القصوى.

وأخيراً فقد وجد بالت، أن الوضعية البيولوجية الفردية لا تتصف بالثبات بالنسبة لكل مراحل الرشد والشيخوخة بل هي تحتفظ ببعض المرونة وبالإمكان أن تتغير ويرتبط هذا بأمرين:

1 - في ما يتعلق بالرشد والشيخوخة فليس هناك حدود ثابتة ودائمة لتأثير الأوضاع البيولوجية على الذكاء خلال هاتين الفترتين من العمر.

2 - إذا تبين تدهور في القوى العقلية القصوى فبالإمكان «إنعاش» الأبعاد التي لم تطالها الشيخوخة البيولوجية.

تستحق المقولات التي سبق التطرق إليها الكثير من الاهتمام لعدة أسباب منها أنها تقع ضمن رؤية تفاؤلية وواقعية.

الذاكرة ـ ميدان هش:

بوجه عام يتدهور عمل الذاكرة مع التقدم في العمر؛ وبالإمكان ملاحظة ذلك من خلال بعض المظاهر: نسيان الأحداث الآنية، والأعمال الحياتية اليومية مثل إغلاق الأبواب أو إغلاق قارورة الغاز، ويرافق القلق والألم هذا النسيان عند الأفراد.

من هنا جاء اهتمام علماء النفس بالنسيان الذي يحدث في الرشد والشيخوخة وكذلك اهتمامهم بالوسائل التعويضية الممكنة؛ إذ إن التقدم في السن يصيب الذاكرة القصيرة المدى أو ذاكرة العمل والذاكرة البعيدة المدى، مع العلم بأن الأولى أكثر هشاشة من الثانية؛ من هنا جاء اهتمام الأبحاث العديدة التي تناولتها.

تأثير التقدم في العمر على الذاكرة القصيرة المدى والذاكرة البعيدة المدى: أبحاث سيمون و ديكسون (E.W. Simon et R.A. Dixon).

ذاكرة العمل أو الذاكرة القصيرة المدى هي نظام من القدرات المحدودة مهمتها

التخزين المؤقت للمعلومات اللازمة لإنجاز عمل معين، وهي تلعب دوراً مهماً في العديد من مواقف الحياة اليومية: الأعمال التي يجب القيام بها في تسلسل معين من أجل هدف معين، تخزين المعلومات الضرورية لمتابعة نقاش. . . إلخ وبدراسة تأثير التقدم في العمر على هذه الذاكرة انطلاقاً من مقارنة إنجاز الراشدين الشباب (25، 35 ـ 40 سنة) بإنجاز الراشدين في متوسط العمر (40 ـ 60، 65، 70 سنة) وبإنجاز مسنين بعد (70 سنة)، والمهمة هي تذكر عناصر نص معين (كلمات، مفاهيم) تتم قراءته؛ وتبيّن بشكل عام، أنه عندما يتعلق الأمر بتذكر لوائح الأعداد والأسماء والكلمات ما عدا بعض الاستثناءات فإن نتائج الراشدين الشباب كانت أفضل من نتائج الراشدين والمتقدمين في السن، ولكن عندما تكون المهمة تذكر محتوى ذي معنىً فإن الفروقات ليست بارزة بين الشرائح العمرية الثلاث[1].

التعلم في سن الرشد والشيخوخة:

تبيِّن الدراسات المستعرضة تدهور القدرة على التعلم مع التقدم في السن، ومن الدراسات الأولى التي تناولت هذا المجال دراسة ثورنديك التي أنجزها عام 1928. تكشف هذه الدراسة أن القدرة على التعلم تصل إلى القمة في عمر 22 سنة ثم تتراجع بنسبة 1٪ كل سنة حتى عمر الخمسين. أما اختبار وكسلر[*] فيبيِّن الشيء نفسه، أي أن التعلم يصل إلى أقصاه حتى عمر 22 ثم يأخذ في التقهقر المتواصل. وهكذا فإن الذكاء والقدرة على التعلم يتصاعدان حتى بداية مرحلة الرشد ثم يبدآن في التناقص.

ولكن بعض الدراسات الطولية تعطينا نظرة أكثر تفاؤلاً: وقد خطر لِ أونز[*] (W. owens)[2] أن يقدم إلى عينة من الرجال في سن الخمسين الاختبار الذي اجتازوه وهم في سن 18 سنة وكان ذلك من أجل الدخول إلى الجامعة، وبعد 11 سنة أي في سن 61 كانت النتائج كالآتي: نتائج الأفراد في سن الخمسين كانت أفضل مما حصلوا عليه في سن 18 سنة، مع الاحتفاظ بالإنجاز نفسه في سن 61 سنة، مع تراجع بسيط

---

(1) Jacqueline Bideaud, Ibid, PP. 530-531.

(2) W.owens, life history correlates of Age Changing in Ability, Lafayette, Indiana, Perdue university, 1963.

(*) Wechsler: La belle vie intelligence scale, construite 1953 pour les adultes.

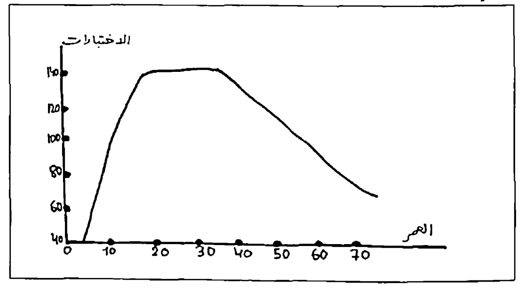
(*) Iowas State College.

في الرياضيات، وقد أكدت هذه النتائج بعض الدراسات الطولية العائدة إلى سن الخمسين سنة.

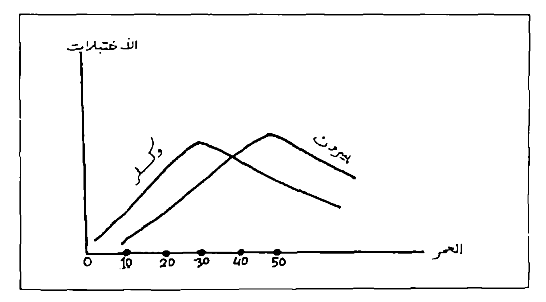
ولكن يبقى أن الفروقات التي تمت ملاحظتها في الدراسات الطولية والمستعرضة ترجع إلى الاختلاف في الاختبارات المستخدمة، بالإضافة إلى أن الاختبارات الطولية تتناول حقل المفاهيم. ومن المعترف به أن السرعة تتناقص مع التقدم في السن ولكن ليس القوة الذهنية، مما يعني أن الراشدين يتفوقون في الاختبارات التي تتطلب التفكير؛ مهما يكن من أمر، فإن الموضوع متعلق بأساليب تقييم قدرات الراشدين والمتقدمين في السن.

لا يوجد إذاً صعوبات أمام تعلم الراشدين سوى في حالة إصابة الجهاز العصبي بالأمراض، والبرهان على ذلك التأهيل والتدريب المستمرين اللذين يخضع لهما الراشدون من أجل التكيف مع متطلبات التقدم الاقتصادي والتطور التكنولوجي.

إن اختبارات الذكاء التي أجريت منذ سنة 1921 يركيز (Yerkes)، أكدت أن الذكاء يبدأ بالتأخر ابتداء من سن الرابعة عشرة، وهكذا فإن متوسط ذكاء الراشدين هو أقل من متوسط ذكاء الأطفال الذين تحت سن الرابعة عشرة، ولكن علماء النفس حاولوا تغيير هذا الانطباع العام بالطفولية عند الراشدين، ولكنهم لم يستطيعوا أن يدفعوا هذا المتوسط إلى أكثر من سن 21 سنة وذلك إذا أردنا أن نستند إلى اختبارات الذكاء المقننة فقط. وكما يظهر الرسم البياني التالي، فإن منحنى الذكاء حسب وكسلر (Wechsler) هو كالتالي:



في منحنى وكسلر هذا يظهر وكأن ذكاء طفل في سن العاشرة هو نفسه ذكاء رجل في سن الخامسة والستين من العمر. ولكن جونز و كونراد أوقفا تطور الذكاء في سن الستين من العمر، وذلك بسبب عدم وجود اختبارات في الأعمار المتقدمة. وفي الواقع أن هذه الاختبارات تتطلب سرعة معيّنة ونحن نعلم أن ردة الفعل تنقص سرعتها مع العمر، ولكن لم يلاحظ نقص في القدرات مع التقدم في العمر لورج (Lorge)؛ ولوحظ بحسب نوعية الاختبارات أنه:



- في اختبارات الرياضيات واختبارات التشابه، لوحظ انخفاض في القدرة مع التقدم في السن.
- أما ما يتعلق بالتفكير الرياضي فلم يلاحظ أي فروقات بين الشباب وبين الراشدين الكبار في السن.
- المعلومات العامة، لم يلاحظ أي انخفاض حتى سن الستين من العمر.

أما في الاختبارات التي تتناول الوظائف النفسية والنفسية الاجتماعية، فإن المنحنى أكثر طولاً من منحنى وكسلر (Wechsler)، وهو في ارتفاع حتى سن الخامسة والأربعين من العمر.

غير أن هذه النتائج كي تفهم بشكل صحيح يجب أن تؤخذ ضمن محتواها النفسي - الاجتماعي الذي يغير المعطيات بشكل تام.

سنة 1950، حدد كاتل (Cattle) من 25 إلى 45 سنة مرحلة النضج العقلي. وإذا

كان من المؤكد أن الذكاء بعد سن الخمسين من العمر هو أقل حدة، ولكنه أكثر قدرة على الاستنتاج؛ وبسبب تراكم الخبرة فإن أحكام الراشد تكون أكثر دقة، ويكون لديهم الحس النقدي الدقيق ولكن يظهر عليهم بعض الضعف في الذاكرة، ويبقى أن ما يفقده في السرعة يكتسبه في السهولة.

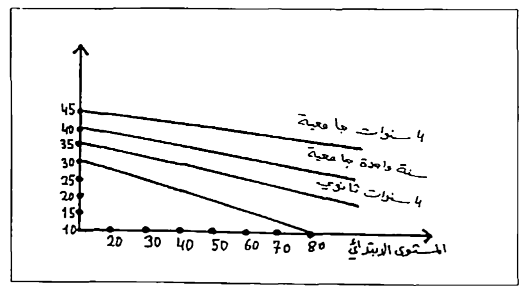
ويتميز الراشد في القدرة على الاستمرارية والإنتاجية العالية وهذا ما أكدته الاختبارات النفسية، وقد دلّت هذه الاختبارات على:

ـ القدرة على الإبداع في ميادين الآداب والفنون التي تبلغ ذروتها في سن الأربعين أو في سن الخامسة والأربعين من العمر، وفي الأعمار المتقدمة أيضاً مثل رنوار، بيكاسو، بياجيه (Renoir, Picasso, Piaget).

ـ الفروقات في الإنتاجية بين مجموعات العمال الصناعيين في شرائح الأعمار المختلفة غير ذي معنى.

ـ في ميدان السياسة كما في ميدان الأعمال، فإن أكثر التفوق والنجاح نجدهما عند ذوي السن المتقدمة بحسب كاتل (Cattle).

ـ ويبقى أن القدرة على اكتساب معلومات ومعارف جديدة تتناقص مع التقدم في السن، إذ إن من الطبيعي أن الذهن يكون قد استثمر إمكاناته في اكتساب معارف ومهارات فيصعب عليه التغير مثل ذهن الشاب.

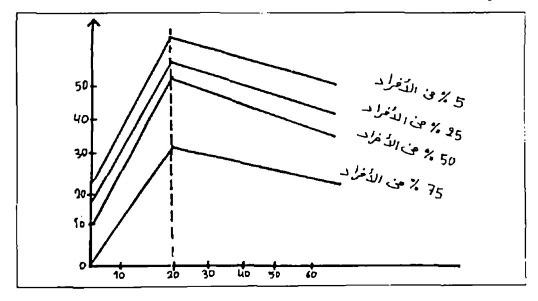


التدهور الذهني بحسب المستوى التعليمي

حماية الذكاء:

من المفيد أن نذكر أن تدهور الحالة الذهنية بسبب التقدم في السن قد تباطأ، أو انعدم وذلك بسبب التعلم المستمر، وهو يحدث أقل كلما كان المستوى التعليمي للفرد مرتفعاً[1].

في المنحنيات التي وضعها رافن (Raven) والتي تقدم تفصيلات دقيقة حول علاقة التدهور الذهني بنسبة الذكاء، فإن التدهور الذهني في الستين من العمر عند 5٪ من الأشخاص الذين يتمتعون بنسبة ذكاء عالية هو مرتين أقل منه عند الأشخاص الذين يتصفون بذكاء أقل، ذلك أن التعليم يجعل عملية التدهور الذهني والنفسي أقل سرعة، ويحمي كذلك من التدهور العضوي.



التدهور الذهني حسب مستوى الذكاء

وتؤكد في هذا المجال دراسات سن بايلي و جونز (Bayley & Jones) بأن ذكاء الأفراد الأكثر ذكاء والأكثر تعليماً يزداد بين العشرين والخمسين من العمر ولا يتناقص.

---

(1) J.Stozel, Psychologie sociales des âges, Bulletin de psychologie des adultes, Paris, 1968.

المظاهر الانفعالية:

أثبتت الاختبارات الإحصائية في علم النفس أن الاتزان العاطفي (أي انخفاض عتبة الإنفعال وضعف ردات الفعل الانفعالية) يتحسن حتى سن الخمسين، وهذه النتيجة تطابق الملاحظة العامة: إذ إن الخبرات تؤكد أننا أكثر انفعالاً في الخامسة والعشرين منا في الثلاثين، أو في الخمسين أو في الستين[1].

وقد استنتج أندرسون (Anderson) من دراسته أن الراشدين يستجيبون بشكل انفعالي أقل كلما تقدم بالسن. وهذا لا يعني حصول نقص في الناحية الانفعالية وإنما يعني حصول تغييرات من الناحية النوعية: «ذلك أن عدد الأشياء التي تثير استجابات عاطفية يزداد، ولكن الانفعالات العنيفة تقل، وعلى الأرجح قوة الانفعالات» كاتل (Cattel)؛ وتؤكد الاختبارات نفسها ظهور ميل إلى الإنغلاق على الذات الذي يزداد مع التقدم في السن؛ وبالإمكان القول بوجود علاقة بين انخفاض حدة الانفعالات والانكماش على الذات.

في الإتجاه نفسه فإن الدراسات التي تتناول حوادث الطرق والتي يكون الراشدون مسؤولين عنها سجلت انخفاضاً كبيراً.

1 - سيرورة التكيف:

إن سن الرشد من بدايته حتى نهايته هو عبارة عن مجموعة من التكيف:

- المرحلة الأولى للتكيف: وتبدأ في بداية الرشد. ويشير كاتل (Cattel) في هذا الصدد إلى: أن الراشدين يكتشفون بأن أحلام المراهقة المتعلقة بالمهنة والزواج، كانت خيالية، ولم يتحقق منها سوى الجزء اليسير، ولكن هذا الكلام يبقى صحيحاً سنة 1950 أكثر منه اليوم، حيث يواجه الشباب الواقع بالشك والثقة في الوقت نفسه، ويواجهونه بالقلق والأمل أيضاً؛ ذلك أن الازدياد في عدد الشباب، والإقبال على التعليم قاد إلى منافسة صعبة من حيث إيجاد فرص العمل. وأصبح الانتقال إلى الرشد محنة حقيقية، فهي مطمئنة للذين يستطيعون الانخراط في بنية مهنية مرضية، بينما تسبب الأزمات والتمرد للذين لا يتوصلون إلى ذلك وهم الأكثرية. وتبقى الصعوبة في المرور من مرحلة المراهقة إلى مجتمع الراشدين.

---

(1) Lapassade, Ibid.

وقد درس روبرتس و فلامنغ (Roberts, Flemming) خمس وعشرين طالبة منذ نهاية المراهقة وحتى مرحلة متقدمة من الحياة الزوجية، ووجدا من بين 65 سمة مستمرة عندهن:

السمة التي ظهرت بشكل واضح هي القدرة على الخلق، تحمل المسؤولية، القدرة على التنفيذ، توكيد الذات، الاهتمام بالآخرين، القدرة على إيجاد مكانة ضمن مجموعة، الاكتفاء بمجموعة قليلة من الأصدقاء ولكن الأصدقاء الحميمين.

أما السمات التي بقيت ضعيفة: الانطباع بأن نكون أو لا نكون مقبولين في جماعة.

في حوادث الطرق التي يكون مسببها أفراد أعمارهم بين 50 ـ 60 سنة فإن التجربة السابقة والقدرة على التنبؤ بردات فعل الآخرين تجعل معدل الحوادث بين هذه الفئة قليلاً جداً، ويوازيهم في ندرة التسبب في حوادث السير النساء بعد سن الخمسين سنة، إذ تنعدم نسبة تسببهن بهذه الحوادث.

يعتمد مدى نجاح الفرد في تكيفه لمظاهر التغير الفسيولوجي العضوي والنفسي الذي يصاحب مرحلة الرشد الثانية والتي تبدأ في حوالي سن الأربعين من العمر على حالته الانفعالية، ويزداد التوتر الانفعالي في أوائل هذه المرحلة.

وهو لهذا قلق، تتنازعه الأوهام خوفاً على صحته، وعمله، ويزداد شعوره بالموت، وتنتابه ألوان غريبة من مظاهر الضعف، وما يلبث أن يرضى الفرد بحياته، وينظم طاقته وقواه، ويسترجع ثقته في بدنه ونفسه، ويعود إلى تكيفه لمظاهر حياته المتغيرة، كما يعود اتزانه النفسي.

2 ـ مخاوف الكبار:

عندما يصل النمو بالفرد إلى مرحلة الرشد فإنه يكون قد تغلب على أكثر مخاوفه التي كانت تهدد حياته الانفعالية في طفولته ومراهقته، كالخوف من الظلام، والخوف من الحيوانات، والخوف من الأصوات المفاجئة، وتمضي الحياة بالفرد ويبقى الخوف كامناً في أعماق نفسه، وفي المرحلة الثانية من الرشد تبدأ مخاوف جديدة بالظهور ومنها الخوف من الشيخوخة، والخوف من الموت، والخوف من المرض، وهو في مرضه كثير الهواجس والأوهام، وهو يخاف الوحدة والعزلة، وقد يخامره شعور بأنه شخص

غير مرغوب فيه لا في الدار ولا في العمل[1].

وينتهي به الأمر إلى الخوف من التقاعد، وغالباً ما يؤدي التقاعد إلى الانهيار العصبي، وخصوصاً في المجتمعات الصناعية.

وهكذا تزداد مخاوف الكبار نتيجة لشعورهم بضعفهم الجسدي، ونقصان دخلهم المادي وهبوط مكانتهم الاجتماعية. وعدم قدرتهم على طلب المساعدة والدعم، كما يلاحظ السهولة في تحمل الإيذاء، الخجل، الوحدة، عدم القدرة على الشعور بالسعادة.

ويظهر هنا الدور الذي يلعبه الزواج والأمومة والأبوة في بناء نفسية الراشد؛ كذلك فإن العلاقة الجنسية تلعب دوراً مهماً في شعور الفرد بأنه قد أصبح راشداً، من هنا كان اهتمام الفتيات بالزواج والإنجاب.

ـ المرحلة الثانية للتكيف: ونلاحظها عند الأفراد الذين أصبحوا آباء وأمهات بين سن الخامسة والعشرين والثلاثين من العمر، وهي تُلاحظ عند الإناث أكثر منها عند الذكور في القرار بأن تصبح أماً، ثم في التحضير الفسيولوجي والنفسي الذي يشكله الحمل، ثم في الوضع؛ بينما يشعر الذكر بأنه أصبح أباً بانفعال عميق، وخصوصاً أنه لم يجتز بعدُ مرحلة التحضير الطويلة، وكأنه قد دخل سن الرشد فجأة، ويحس بالفخر، والاعتزاز وبأنه قد أصبح إنساناً كاملاً، وهذه التجربة تكون بالنسبة للأنثى عملية بيولوجية بينما تكتسب عند الذكر صفة اجتماعية؛ فهو قد أصبح رب أسرة يحمل الآخرون اسمه، ويتحمل مسؤوليات قانونية وعاطفية في الحاضر والمستقبل، وهنا يشعر بأنه راشد كامل.

وهنا يشعر بأن عليه أن يواجه المسؤوليات والصعوبات بصورة جدية. بالإضافة إلى تحقيق التقدم في العمل، وتأتي بعد ذلك مشكلات دخول الأطفال المدرسة، وكذلك النجاح المدرسي الذي ينعكس على الجو الأسري.

وفي نهاية هذه المرحلة العمرية تبدأ المرحلتان الصعبتان في الحياة الزوجية: فبين سن الثلاثين والخامسة والثلاثين يحدث في الغالب الطلاق. ويفسر ذلك، أنه أمام الصعوبات، فإن الزوجين لم يتعلما بعدُ السيطرة على العقبات. وفي هذه المرحلة تكون

---

(1) M. Gauquelin, Connaitre les autres, C.E.P.L., Paris, 1971.

الندوات، والمحاضرات، والدورات التدريبية التي تتناول المشكلات الزوجية ذات فائدة كبيرة بما تحمله من عون وإيضاح للمشكلات.

ـ مرحلة الاستقرار: بعد هاتين المرحلتين تأتي مرحلة الاستقرار النفسي، وتبدأ بين سن الأربعين أو الخامسة والأربعين أو بين الخامسة والخمسين والخامسة والستين من العمر. في هذه المرحلة تبدأ الراحة في الحياة المريحة؛ فالأطفال قد أمنوا مستقبلهم، وبدأ الوالدان بالنظر إلى الأمور نظرة «فلسفية» ولكن مرحلة الخامسة والأربعين والخامسة والخمسين تبقى خطيرة، حيث يشعر الراشدون من الجنسين بالرغبة في تغيير حياتهم، وبالتمتع بما حرموا منه في المراحل السابقة، وقد نجد هنا رجلاً في سن الخمسين يترك منزله ويتزوج السكرتيرة الشابة. ولكن تبقى نسبة الطلاق في هذه المرحلة أقل منها من المرحلة السابقة.

3 ـ التنوع النفسي:

من الصعب تحديد الجزء من الشخصية الذي يعود إلى مرحلة الرشد والجزء الذي يعود إلى نوعية الشخصية، ولكن يضاف إلى التنوع في الشخصية الاختلافات الاجتماعية ـ الاقتصادية.

4 ـ التنوع الاجتماعي ـ الاقتصادي:

من الواضح أن الرشد لا يحصل بالشكل نفسه في الطبقات العمالية أو في الطبقات الحاكمة أو المثقفة أو الغنية سيمون ويل (Simone Veil)؛ ففي المجموعات التي تتعرض لظروف اجتماعية واقتصادية ضاغطة فإن الدخول في مرحلة الرشد يتم بطريقة سلبية، أي أنه بدلاً من أن يكون عملية اندماج في الجماعة فإنه يتكون ضد الجماعة الاجتماعية. ويتم الشيء نفسه عند شباب الطبقة الغنية حيث إنهم لا يجدون في المجتمع ما يناسب ثقافتهم ومستواهم الذهني، أما في المناطق الريفية لا يفهم من أن يكون الإنسان راشداً سوى أن ينفصل عن أمه أو أبيه أو أن يعيش حياة مستقلة.

يبقى أن نقول إنه من علامات الرشد ومن وسائله أيضاً: التفتيش عن النجاح في العلاقات الاجتماعية في المجالات المختلفة (العمل، النشاطات الترفيهية أو اللعب، النشاطات السياسية والاجتماعية).

الذكاء الانفعالي:

بالرغم من وجود القيود الاجتماعية والقوانين، فإن الانفعالات تهيمن على العقل

في كثير من الأحيان. هذا النزوع إلى الطبيعة الإنسانية ناشىء عن بنية الحياة العقلية الأساسية.

في الواقع، أن الانفعالات في جوهرها هي دوافع لأفعالنا، هي الخطط الفورية للتعامل مع الحياة التي غرسها التطور في كياننا الإنساني، ويلعب كل انفعال في سجلنا العاطفي دوراً فريداً، وقد تمكن الباحثون اليوم بالوسائل العلمية الجديدة التي استطاعت أن ترى المخ والجسم من الداخل من اكتشاف مزيد من التفاصيل الكيفية الفيزيولوجية التي تجهز بها العاطفة الجسم بمختلف أنواع الاستجابات.

وعلى سبيل المثال:

ـ في حالة الغضب: يتدفق الدم إلى اليدين ليجعلهما قادرتين بصورة أسهل على القبض على سلاح أو ضرب عدو، وتتسارع ضربات القلب، وتندفع دفقة من الهرمونات مثل هرمون «الأدرينالين» فيتولد كمٌ من الطاقة القوية تكفي للقيام بعمل عنيف.

ـ وفي حالة الخوف: يندفع الدم إلى أكبر العضلات حجماً، مثل عضلات الساقين، فيسهل الهرب، ويصبح الوجه أبيض اللون شاحباً لأن الدم يهرب منه، ويتجمد الجسم للحظة واحدة، ربما ليسمح له بوقت يستطيع فيه تقدير ما إذا كان الاختفاء هو رد الفعل الأفضل. وتثير دوائر المخ الكهربائية مراكز الانفعالات في الدماغ، فتبعث فيضاً من الهرمونات التي تجعل الجسم في حالة يقظة تسمح له بأن يكون في حالة الاستعداد للقيام بفعل ما، وتركيز انتباهه على الخطر الماثل أمامه حيث يختار الاستجابة المناسبة للقيام بها.

ومن بين التغيرات البيولوجية الأساسية للإحساس «بالسعادة» حدوث نشاط متزايد في مركز المخ يثبط المشاعر السلبية، مع تنمية الطاقة المتزايدة المتاحة في هذا المركز، فضلاً عن تهدئة كل ما يولِّد أفكاراً مؤرقة. ولا يحدث مع هذه التغيرات تحول فيزيولوجي خاص يحول دون الهدوء الذي يجعل الجسم يشفى سريعاً من الإثارة البيولوجية الناتجة عن الانفعالات المزعجة. وهذه الحالة تحقق للجسم راحة عامة واستعداداً وحماسة للقيام بأي مهمة، وبذل أي جهد لتحقيق الأهداف.

والحب والمشاعر الرقيقة، والإشباع الجنسي تستتبع جميعاً إثارة الجهاز العصبي الباراسمبتاوي، وهو النقيض الفيزيولوجي لحشد الجسم (الضرب أو الهرب) في حالتي الغضب أو الخوف. أما النموذج الباراسمبتاوي الذي يطلق عليه الاستجابة المسترخية فهو مجموعة من ردود الفعل تشمل الجسم كله، وتولد حالة من الهدوء والرضا،

وتسهل التعاون مع الآخرين.

أما الوظيفة الرئيسية للحزن فهي مساعدة الحزين على التوافق النفسي في حالة فقدان شخص عزيز، أو إصابة بخيبة أمل كبيرة، والحزن يؤدي إلى هبوط في الطاقة والحماسة لممارسة الأنشطة الحياتية، خصوصاً في مجالات اللهو والترويح عن النفس، فيما يعمق تراجع النشاط والشعور بالحزن الذي يقترب من الاكتئاب، ويبطل من عملية التمثيل الغذائي في الجسم. هذا الانسحاب الذاتي يخلق فرصة التفجع، أو الشعور بالأمل المحبط، وما يترتب عليه في حياة الحزين ليخطط لبداية جديدة حين يسترد قدراته؛ وحين يفقد الشخص الحزين، أو الشديد الحساسية نشاطه وقدراته، نجده يعزل نفسه في بيته، حيث يشعر بالأمان.

هذه النزعات الفطرية البيولوجية تشكلها خبراتنا الحياتية وثقافتنا.

أنواع الذكاء:

يستهدف تحليل القدرات والمواهب استنبات مجموعة متنوعة من الذكاء، وذلك بتسجيل قدرات الإنسان التي تمتد إلى أبعد من أساسيات التعلم مثل القراءة والكتابة والحساب، وأن القدرات والحس الاجتماعي هي مواهب يمكنُ تنميتها وليس تجاهلها وإحباطها؛ ويقف هوارد جاردنر وراء فكرة تحليل القدرات والمواهب؛ وفي الواقع أن الإسهام الأهم للتعلم هو مساعدة الإنسان على التوجه إلى مجال عمل يناسب مواهبه كي يشعر بالاكتفاء وبالرضى وبالتمكن من العطاء.

وليس هناك وحدة كلية من نوع واحد من الذكاء يعتبر عامل النجاح الحاسم في الحياة، ولكن يوجد تدرجات عريضة تشمل أنواعاً من الذكاء تضم سبعة مداخل متنوعة، وتشمل قائمة غاردنر البراعة اللفظية، البراعة الرياضية المنطقية التي تشمل البراعة في إدراك المجال (المكان) والتي تتبدى في براعة أعمال فنان أو معماري، والبراعة الأكاديمية العادية، والعبقرية في الإحساس الحركي والتي تتبدى في انسيابية حركة الجسم (الرقص) والمواهب الموسيقية. وهناك وجهان آخران للذكاء خارج القائمة يطلق عليها غاردنر إسم «أنواع الذكاء الشخصي» وهو ذكاء العلاقات المتبادلة والمتداخلة بين الناس، والإحساس بالرضا الداخلي المنبعث من تناغم حياة الفرد مع مشاعره الحقيقية[1].

(1) Haward Gardner, L'intelligence et l'école, Paris, RETZ, 1911, PP. 27-32.

والواقع أن نموذج غاردنر يشق طريقاً أبعد من المفهوم الشائع لمعامل الذكاء (Q.I) بوصفه عاملاً وحيداً ثابتاً. . . هذه الاختبارات كما يراها غاردنر تبنى على أساس فكرة محددة عن الذكاء لا تتصل بمجموعة المهارات والقدرات التي تتعلق بالحياة.

ويعترف غاردنر بأن «سبعة» مداخل للذكاء هو رقم تقديري بالنسبة لأنواع الذكاء الكثيرة، فلا يوجد عدد لتعدد مواهب الإنسان[1]. وقد توسع غاردنر وزملاؤه الباحثون في قائمة أنواع الذكاء فلم تقتصر على الأنواع السبع بل تجاوزتها إلى عشرين نوعاً من أنواع الذكاء؛ مثلاً انقسم الذكاء في العلاقات الشخصية ألى أربع قدرات متميزة: القيادة، والمقدرة على تنمية العلاقات، والمحافظة على الأصدقاء، والقدرة على حل الصراعات والمهارة في التحليل الاجتماعي.

وقد لاحظ غاردنر أن أساس النجاح في العلاقات بين البشر يشمل القدرة على أن تميز وتستجيب استجابة ملائمة للحالات النفسية والأمزجة والميول والرغبات الخاصة بالآخرين، ويضيف غاردنر أن مفتاح معرفة الذات في العلاقات الشخصية هو التعرف على المشاعر الخاصة والقدرة على التمييز بينها، والاعتماد عليها في توجيه السلوك[2].

وأشارت اجتهادات غاردنر إلى أن هناك بُعداً للذكاء الشخصي، هذا البعد هو الدور الذي تلعبه العواطف الإنسانية.

وقد توصلت في السنوات الأخيرة مجموعة من السيكولوجيين إلى نتائج مشابهة لما وصل إليه غاردنر منهم سالوفي (Peter Salovay) وستيرنبرج (Robert Sternberg)، وكانت لهم رؤية أوسع للذكاء، حاولوا أن يعيدوا اكتشاف مفهوم الذكاء بحيث يكون متفقاً مع مقتضيات النجاح في الحياة، وأهمية الذكاء الشخصي أو ما يسمى «بالذكاء الانفعالي»، ويشمل هذا الذكاء خمسة مجالات أساسية:

1 ـ **معرفة العواطف**: فالوعي بالنفس، والتعرف على شعورٍ ما وقت حدوثه هو الحجر الأساس في الذكاء الانفعالي، بينما انعدام القدرة على رصد مشاعرنا الحقيقية يجعلنا نقع تحت رحمتها؛ فالأشخاص الذين يثقون في أنفسهم، يمتلكون حاسة واثقة في كل ما يتخذونه من قرارات، مثل اختيار أزواجهم

---

(1) Haward Gardner, Les inteliigences multiples, Paris, RETZ, 1993, P. 43.

(2) المرجع السابق، ص Haward Garder,65 .

وزوجاتهم، أو العمل الذي يشغلونه.

2 - **إدارة العواطف**: إن العامل مع المشاعر لتكون مشاعر ملائمة، قدرة تنبني على الوعي بالذات والقدرة على تهدئة النفس والتخلص من القلق الجامح، والتهجم وسرعة الاستثارة. إن من يفتقر إلى هذه المقدرة يظل في حالة عراك مستمر مع الشعور بالكآبة، أما من يتمتع بها فهو ينهض من كبوات الحياة وتقلباتها بسرعة.

3 - **تحفيز النفس**: أي توجيه العواطف في خدمة هدفٍ ما، أمر مهم يعمل على تحفيز النفس وانتباهها، وعلى التفوق والإبداع؛ ذلك أن التحكم في الانفعالات معناه تأجيل الإشباع ووقف الدوافع المكبوتة التي هي أساس مهم لكل إنجاز، وكذلك القدرة على الانغماس في تدفق العواطف حين يستلزم ذلك التوصل إلى أعلى أداء؛ ونجد أن إنتاج الأشخاص المتمتعين بهذه المهارة العاطفية، هم على أعلى مستوى من الأداء كما أنهم يتمتعون بالفاعلية في كل ما يعهد به إليهم.

4 - **التعرف على عواطف الآخرين**: أو التقمص العاطفي (Empathy). وهو مقدرة أخرى تتأسس على الوعي بالانفعالات. إنه «مهارة إنسانية» جوهرية بحق. ويدفع التقمص العاطفي إلى الإيثار والغيرية؛ فالأشخاص الذين يتمتعون بملكة التقمص العاطفي يكونون أكثر قدرة على التقاط الإشارات الاجتماعية التي تدل على أن هناك من يحتاج إليهم، وهذا يجعلهم أكثر استعداداً لأن يتولوا المهمة التي تتطلب رعاية مثل مهن التعليم والتجارة والإدارة.

5 - **توجيه العلاقات الإنسانية**: إن فن العلاقات بين البشر هو في معظمه مهارة في تطويع عواطف الآخرين. هذه القدرات التي تكمن وراء التمتع بالشعبية والقيادة والفعالية في عقد الصلات بالآخرين؛ ولا شك في أن المتفوقين في هذه المهارات يجيدون التأثير بمرونة في كل ما يعتمد على التفاعل والآخرين، ويكونون نجوم المجتمع.

ومن الطبيعي أن يتمايز الأشخاص في قدراتهم في هذه المجالات. فقد يكون البعض ذكياً في معالجته لحالات القلق التي تنتابه، ولكنه لا يستطيع أن يخفف شعور شخص آخر بالملل والضجر. ولا شك في أن أساس ما نتمتع به من قدرات هو أساس عصبي، ومع ذلك، فالمخ طيع بصورة ملحوظة وهو دائم التعلم.

وانخفاض القدرات العاطفية بصورة مؤقتة أمر ممكن علاجه، لأن هذه القدرات في أي مجال، هي مجموعة من العادات واستجابة لهذه العادات، ومن الممكن أن

تتحسن مع بذل الجهد المناسب لها[1].

الذكاء النظري المجرد (Q.I) والذكاء الإنفعالي:

قد استخدم جاك بلوك (Jack Block) مقياس مرونة الذات وهو مقياس مماثل للذكاء الانفعالي؛ من خلال هذا المقياس قام بلوك بمقارنة بين نموذجين: نموذج أشخاص مستوى ذكائهم مرتفع مقابل نموذج آخر يتمتع أفراده بمستوى كفاءة مرتفع في الذكاء الانفعالي. كانت نتيجة الاختلافات بين النموذجين بالغة الدلالة[2].

كان نموذج الأشخاص ذوي الذكاء النظري المرتفع (بعيداً عن الذكاء الانفعالي)، صورة كاريكاتورية تقريباً لمثقف يتمتع بالذكاء الفكري وبارع في مملكة العقل، لكنه نموذج عاجز في عالمه الشخصي. وتختلف هذه الصورة اختلافاً طفيفاً بين الرجل والمرأة؛ فمعامل الذكاء المرتفع عند الذكر يتمثل في مجموعة واسعة من الاهتمامات الفكرية والقدرات؛ فهو طموح ومنتج وقادر على التنبؤ وعنيد لا يبعده عن اهتماماته أي قلق، وهو يميل أيضاً إلى أن يكون شخصية انتقادية، لطيفاً شديد الحساسية وكتوماً، ولكنه قلق في خبراته الجنسية والحسية وغير معبّر وغير منحاز، كما أنه دمث وبارد في المستوى العاطفي.

أما الرجال ذوو الذكاء العاطفي المرتفع فهم متوازنون اجتماعياً، صرحاء ومرحون ولا يميلون إلى الاستغراق في القلق، يتمتعون بقدرة ملحوظة على الإلتزام بالقضايا، وبعلاقاتهم بالآخرين وبقدرة على تحمل المسؤولية، وهم أخلاقيون، وتتسم حياتهم العاطفية بالغنى، وهم راضون عن أنفسهم وعن الآخرين وعن المجتمع الذي يعيشون فيه.

أما النساء اللواتي يتمتعن بمستوى ذكاء مجرد مرتفع، فلديهن الثقة في أفكارهن وطلاقة في التعبير عنها، ويقدرن الأمور الذهنية، وهن على درجة كبيرة من الاهتمامات الفكرية والجمالية، ويملن إلى التمعن في الأفكار ودوافعها وإلى القلق والتأمل وإلى الشعور بالذنب وإلى التردد في التعبير عن غضبهن صراحة بالرغم من تعبيرهن عن ذلك بصورة غير مباشرة.

---

(1) Daniel Golman, L'intelligence émotionnelle, Paris, Robert Laffont, trad. Thierry Piélat, PP. 63-64.

(2) Ibid, P. 64.

أما النساء ذوات الذكاء العاطفي، فإنهن يتصفن بالحسم والتعبير عن مشاعرهن، ويثقن في مشاعرهن، والحياة بالنسبة لهن ذات معنى؛ هن أيضاً مثل الرجال ذوات طبيعة اجتماعية غير متحفظات ـ وقد يندمن بعد ثوراتهن الانفعالية على إبداء صراحتهن ـ كما يستطعن التكيف مع الضغوط النفسية، ومن السهل عليهن تكوين علاقات اجتماعية، وعندما يمازحن الغير ويأتين بأحاديث لطيفة مسلية تبعث على المرح والصخب يشعرن بالراحة، فهن تلقائيات ومتفتحات على الخبرة الحسية، ومن النادر أن يشعرن بالذنب أو يستغرقن في التأمل.

من الطبيعي أن تكون هذه الصورة مبالغاً فيها، فكلنا يجمع في شخصيته الذكاء المجرد والذكاء العاطفي بدرجات متفاوتة، ولكن إذا وصل الشخص إلى الدرجة التي يمتلك فيها المعرفة والذكاء العاطفي فإن هذه الصور تندمج معاً، مع العلم أن الذكاء العاطفي يضيف إلينا من الصفات الكثير مما يجعلنا أكثر إنسانية كما يقول غولمان.

بوجه الإجمال فإن النساء يشعرن بعواطف إيجابية وسلبية أكثر من الرجال. وبصرف النظر عن الاختلافات بين الجنسين، نجد أن الحياة العاطفية أغنى كثيراً عند الذين يتمتعون بقوة الملاحظة؛ ذلك أن الحساسية العاطفية عندهم انطلاق عنان عاصفة من الانفعالات حين يتعرضون لأقل إثارة سواء كانت تلك العاصفة كئيبة أو مبهجة، بينما الآخرون عند الطرف العاطفي الآخر يكادون لا يشعرون بشيء على الإطلاق ولو في ظل أقسى الظروف.

والنساء أكثر ميلاً من الرجال إلى الأحزان في حالة الاكتئاب، وهذا الاستحضار يفسر جزئياً لماذا تبلغ حالات الاكتئاب عند النساء ضعف ما هي عليه عند الرجال. غير أن عوامل أخرى تلعب دوراً في هذا الصدد، من بينها أن النساء أكثر انفتاحاً للإفصاح عن شعورهن بالهم وعن أسباب اكتئابهن في الحياة، أما الرجال فقد يغرقون في الخمر التي تجعل نسبة اكتئابهم ضعف نسبة اكتئاب النساء.

واكتشف جون ماير (John Mayer) أن الناس يميلون إلى اتباع أساليب متميزة للعناية بعواطفهم والتعامل معها:

1 ـ الوعي بالنفس: يتميَّز هؤلاء الأشخاص بإدراك حالتهم النفسية، ويتمتعون بالحنكة في إدارة حياتهم الانفعالية. ويمثل إدراكهم لانفعالتهم أساساً لسماتهم الشخصية. هم شخصيات استقلالية، واثقة من إمكاناتها ويتمتعون بصحة نفسية جيدة، ويميلون إلى النظر إلى الحياة نظرة إيجابية. وعندما يتكدر مزاجهم لا يستحضرون

خبراتهم الانفعالية الماضية، وهم قادرون على الخروج من المزاج السيِّيء، مختصر القول، إن عقلانيتهم تساعدهم على إدارة عواطفهم وانفعالاتهم.

2 ـ **الغارقون في إنفعالاتهم**: يغرق هؤلاء الأشخاص في انفعالاتهم، فهم عاجزون عن الخروج منها، هم متقلبو المزاج، غير مدركين مشاعرهم وهم يتوهون فيها ويضيعون عن أهدافهم، وهم نادراً ما يحاولون الهرب من حالتهم النفسية السيئة، كما يشعرون بعجزهم عن التحكم في حياتهم العاطفية، وهم غير قادرين على السيطرة على عواطفهم.

3 ـ **المتقبلون لمشاعرهم**: هؤلاء بالرغم من وضوح رؤيتهم بالنسبة لمشاعرهم، فإنهم يميلون إلى تقبل حالتهم النفسية دون محاولة تغييرها. ويبدو أن هناك مجموعتين من المتقبلين لمشاعرهم: المجموعة الأولى: تشمل من هم في العادة في حالة مزاج جيد، ومن ثم ليس لديهم دافع إلى تغييرها. والمجموعة الثانية: تشمل من لهم رؤية واضحة لحالتهم النفسية، ومع ذلك فحين يتعرضون لحالة نفسية سيئة فهم يتقبلونها كأمر واقع ولا يفعلون أي شيء لتغييرها بالرغم من اكتئابهم. وهذا النموذج من المتقبلين يدخل في إطار المكتئبين الذين استكانوا لليأس.

الذكاء الانفعالي وصحة الجسد:

اكتشف عالم النفس روبير ادير (Robert Ader) أن جهاز المناعة والمخ بالإمكان أن يتعلما، وأدى هذا الاكتشاف إلى التوصل إلى الطرق العديدة التي يتصل بها الجهاز المناعي بالجهاز العصبي، والمجال الذي يدرس هذا الاتصال هو علم «المناعة النفسية العصبية»، وهو يعنى بالروابط بين الجوانب السيكولوجية والعصبية، أي جهاز الغدد الصماء العصبي التي تجمع الجهاز العصبي والأجهزة الهرمونية وجهاز المناعة.

ولقد وجد فريق من الباحثين أن المواد الحاملة للرسائل التي تعمل بشكل واسع في كل من المخ والجهاز المناعي تكون أكثر كثافة في المناطق العصبية التي تنظم الانفعالات. وأكد دافيد فيلتن (David Filten) أحد زملاء آدر بالأدلة على وجود سبيل مباشر يسمح للعواطف بالتأثير في الجهاز المناعي؛ فقد لاحظ أن للعواطف تأثيراً قوياً في الجهاز العصبي الذاتي الذي ينظم كل شيء بدءاً من مقدار إفراز الأنسولين وحتى مستويات ضغط الدم؛ وأكدت دراسات أخرى أن الخلايا المناعية تتلقى أوامر آتية من الأعصاب؛ ولا يرتبط الجهاز العصبي فقط بالجهاز المناعي، لكنه أساسي أيضاً لعمل الجهاز المناعي الصحيح.

وهناك أيضاً مسار رئيسي يربط العواطف بالجهاز المناعي من خلال أثر إفراز الهرمونات التي تفرز تحت ضغط التوتر مثل الأدرينالين وغيره كلها تفرز في أثناء استثارة التوتر؛ ولكل هذه المواد أثر شديد في الخلايا المناعية. وعلى الرغم من تعقد العلاقات، فإن الأثر الرئيسي هو أنه عندما تزداد نسبة هذه الهرمونات في داخل الجسم، فإن عمل الخلايا يكون أبطأ؛ فالتوتر يقلل المقاومة المناعية مؤقتاً على الأقل، ومن المفترض أن يحدث هذا التقليل للاحتفاظ بالطاقة لأن الأولوية تكون للحالة الطارئة الأكثر مباشرة والأهم للبقاء؛ أما إذا ظل التوتر مستديماً ومكثفاً وقوياً فقد يصبح الأثر طويل الأمد.

ولايزال علماء الميكروبيولوجيا وغيرهم من العلماء يكتشفون المزيد عن هذه العلاقات التي بين المخ وجهاز القلب الوعائي وجهاز المناعة[1].

النظريات النفسية في الرشد:

أريك أريكسون:

أريكسون هو أول أتباع فرويد وأحد القلائل من كُتّاب النمو بصرف النظر عن توجهاتهم، الذي فصل سنوات المراهقة إلى مرحلتين، بالرغم من أن أفكاره بدت هيكلية، إلاّ أنه ينبغي علينا أن نتذكر أنه يكتب عن منطقة مجهولة وليس لها مكان على خريطة النمو. إن مراحل نمو المراهقين التي عرضها أريكسون تصف خطواتهم لتوسيع وتعميق قدراتهم على حب الآخرين ورعايتهم، من هنا فإنه يتكلم عن الرشد المبكر.

الرشد المبكر:

يتمركز المراهقون حول أنفسهم في تهيب، وهم يهتمون بمن يكونون، وكيف يظهرون في عيون الآخرين وكيف سيصبحون وهم ينجذبون جنسياً إلى بعضهم البعض، بل ويقعون في الحب، ولكن هذه الارتباطات غالباً ما تكون جهوداً حقيقية للتعرف على الذات أو لتحديد الهوية، وهم أثناء هذه التفاعلات يحاولون أن يجدوا من يتحدثون إليه دونما حدود عن مشاعرهم الحقيقية وعن وجهات نظرهم وعن خططهم وآمالهم وتوقعاتهم. يكون المراهق إذاً مشغولاً بمن يكون هو كي يقوم بالدور أو المهام المطلوبة منه كمراهق والمتمثلة في اكتساب الحميمية والألفة والتي لا تتحقق إلاّ عندما يتوفر

---

(1) Daniel Golman, Ibid, P. 252.

إحساس معقول بالهوية التي تكوّنت لديه، أي أن الفرد الآمن المطمئن إلى هويته فقط هو الذي يكون قادراً على أن يهب نفسه في تبادل حقيقي مع الطرف الآخر، أما الشاب الذي يكون منزعجاً حول ذكورته فإنه لا يكون أفضل المحبين، لأنه يكون قلقاً حول ذاته، قلقاً حول كيفية أدائه، حول كيف يمكن أن يتخلى عن ذاته أو أن يهب ذاته في حرية ورقة لشريكه من الجنس الآخر.

وعندما يفشل المراهق في اكتساب التبادل الحقيقي الأصيل، عندئذ يخبر الجانب السلبي من هذه المرحلة وهي الإنعزالية.

يلاحظ أريكسون أن بعض الشباب يتزوجون قبل أن يقيموا إحساساً صحيحاً بالهوية؛ إنهم يأملون في أن يجدوا أنفسهم في الزواج، مثل هذه الزيجات نادراً ما تنجح؛ فالزوجان سرعان ما يشعران إن عاجلاً أو آجلاً بأنهما محاصران بالتزاماتهما كأب أو كأم وسرعان ما يجأران بالشكوى من أن الآخرين لا يعطونهما فرصة النمو والتطور، ويوضح أريكسون أن تغيير الشريك نادراً ما يكون الحل، ما يحتاجه الفرد هو نوع من الاستبصار الحكيم الموجَّه نحو حقيقة أن الفرد لا يمكن أن يعيش في علاقة حميمة مع الآخر ما لم يكن حميماً مع نفسه أولاً وفي مناقشة مسألة الحميمة والألفة يتكلم أريكسون باعتباره فرويدياً جديراً بالاعتبار ويتكلم في خجل عن خبرة ذروة اللذة الجنسية أنها خبرة عليا للتنظيم المتبادل الذي يجمع ما لا يمكن تجنبه من الفروق بين شخصين، ويضيف أنه بالرغم من يوتوبيا الجنس هي بكل المعاني مسألة جنسية محضة، إلاّ أن الألفة الحقة تعني أن شخصين لديهما الاستعداد لأن يتشاركا وأن ينظما في تبادل كل المجالات الهامة في حياتهما. وكما حدث في المراحل السابقة فإنه ليس هناك من ينمو في الاتجاه الإيجابي فقط لهذه المرحلة، لا يوجد شريكان لا يخبران إلاّ الألفة أو الحميمية المطلقة، لأن الأفراد يختلفون جنسياً أو في أي مجال آخر، هناك درجة لا يمكن تجنبها من التنافر بين الشركاء تدعو للانعزالية فتريا رغم ذلك ما بينهما من ألفة قد يكون أقوى من الناحية المثالية، ولو تحقق ذلك فإن المراهق تنمو لديه الأنا القوية المتمتعة بالحب الناضج وتبادل تكريس الحياة إلى الأبد وقهر المتنافرات بين الشريكين.

مرحلة الرشد:

ما أن يحقق اثنان مستوى من الألفة وتتوجه اهتماماتهما للتوسع والامتداد في ما وراء ما يهتم به كل منهما ويصبحان مهتمين بوجود الجيل التالي وبمصطلحات أريكسون أنهما يدخلان مرحلة العطاء أو الإنتاج بدلاً من الاستغراق أو الانهماك في الذات

والركود؛ والعطاء مصطلح عام واسع لا يشير فقط إلى إنجاب الأبناء بل يشير أيضاً إلى إنتاج أشياء وأفكار من خلال عملٍ ما، لكن أريكسون ركز بشكل أساسي على الإنتاج الأولي، إنجاب الأطفال. إن الحقيقة المجردة الخاصة بإنجاب الأطفال لا تعني طبعاً مجرد الإنجاب، لأن الآباء مطالبون بما هو أكثر من الإنجاب، إنهم مطالبون بالحماية والتوجيه، وهذا يعني أن الآباء عليهم أن يضحوا باحتياجاتهم الخاصة، وهذا يعني أن يتغلبوا على إغراء منح الذات الدلال والاستغراق مما يؤدي إلى ركود غير منتج، وعندما يصلوا إلى الحد الذي يمكنهم فيه التعامل مع هذا الصراع يكون قد نمت لديهم القدرة على رعاية الجيل التالي.

لاحظ أريكسون أن بعض الأفراد ينمو لديهم الشعور بالعطاء ورعاية الآخرين دون أن يكون لديهم أبناء؛ الرهبان أو غير المتزوجين، على سبيل المثال، يتنازلون عن حقهم في أن يكون لديهم أطفال ويصبحون كمن يخصص منحته لمجال آخر في الحياة، مثل هؤلاء الأشخاص يستمرون في تعليم وتوجيه الأجيال التالية من خلال العمل مع أطفال الآخرين والمساعدة في خلق عالم أفضل لهم، مثل هؤلاء الكبار يواجهون قدراً من الإحباط وهذا ينطبق أكثر على النساء اللاتي بنيت أجسامهن لحمل وتنشئة الأطفال، لكن مع ذلك لايزال لديهن إحساس بالرعاية والعطاء. وفي المقابل، هناك الكثيرون ممن يتزوجون لكن دون أن يكون لديهم هذا الإحساس بالرعاية، في مثل هذه الحالات يكون الشريكان في حالة نكوص إلى نوع من الحميمية الزائفة أو أنهم يبدأون في منح أنفسهم الدلال كما لو كان كل منهم الابن الوحيد للآخر، وأريكسون هنا يفكر في الشريكين اللذين لا يتوقفان عن تحليل علاقتهما في ضوء ما يحصل عليه الطرف الآخر، إنهما أكثر اهتماماً باحتياجاتهما وليس باحتياجات أطفالهما، وهناك أسباب عديدة محتملة لعدم القدرة على النمو في هذه المرحلة، أحياناً تكون طفولة الأبوين محبطة تماماً حتى أنهما لا يستطيعان رؤية إمكانية فعل ما هو أكثر لأطفالهما، في حالات أخرى تبدو الصعوبات ثقافية أكثر، وقد يهتم الراشدون بأنفسهم وبشكل شامل بنجاحاتهم ويهملوا مسؤولياتهم في رعاية الآخرين.

يونغ:

بنية الشخصية:

بالرغم من أن جُلَّ اهتمام يونغ تركَّز على طبيعة العقل الباطن (المحتوي على أنواع من المكبوتات التي تتضمن الدينية والروحية)، إلاّ أنه طور نظرية حول الشخصية

تتناول مختلف الأنظمة في الشخصية؛ وسنتعرض في البداية - قبل الكلام عن الرشد - لأفكار يونغ حول الشخصية وبنيتها ثم نناقش وجهة نظره حول كيفية تطور ونمو الشخصية:

الأنا:

الأنا إلى المقابل تقريباً للوعي، وهي تتضمن الوعي بالعالم الخارجي وكذلك بأنفسنا.

القناع:

قناع الأنا، الصورة التي يقدمها الفرد للعالم الخارجي؛ ويختلف القناع باختلاف الأدوار، حيث يقدم الفرد قناعاً أو صورة إلى رفاق العمل، وآخر إلى أطفاله، بعض الأفراد يطورون أقنعتهم لإخفاء أجزاء عميقة في الشخصية؛ وعند نقطة معيّنة يشعرون أو يشعر غيرهم أن هناك القليل تحت الواجهة السطحية المصطنعة، ومع ذلك فإننا نحتاج إلى هذا الجزء من الشخصية لكي نتعامل وتأثير الآخرين، بل إنه غالباً من الضروري، على سبيل المثال، أن نقنع الآخرين بصورة تستحق الثقة إذا أردنا أن يستمع إلينا الآخرون[1]، حتى تتوازن الشخصية، بالإمكان تطوير الأقنعة لكن ليس لدرجة إخفاء الجوانب الأخرى من الشخصية.

الظل:

يتكوّن الظل من السمات والمشاعر التي لا نستطيع أن نواجه أنفسنا بها. إنها المقابل العكسي للأنا أو لصورة الذات؛ في الأحلام ينعكس الظل على الأفراد من الجنس نفسه، وفي الحياة اليومية غالباً ما يظهر الظل عندما نكون في موقف حرج أو مربك مثلاً فجأة تندفع ملاحظة معادية بلا تفكير «إنه لا يشبهني على الإطلاق»؛ نحن أيضاً نرى انعكاس ظلنا عندما نشكو «الشيءالذي لا أستطيع فهمه في الناس» لأن مثل هذه الأقوال المنتشرة اليومية والعتيقة توضح أننا ندافع عن وعي بالصفة هذه عن أنفسنا»[2]. في معظم الأحيان يكون الظل سلبياً إلى حد كبير لأنه الصورة المعكوسة

---

(1) علي زيعور، مريم سليم، مرجع سابق، ص 37.

(2) Von Franz, the process of individuation, inc G.Jung (Ed.) man and his symbols, New York: dell pub, co., Inc., 1964, P. 174.

لصورة الذات الإيجابية لدينا، ومع ذلك، فعندما تكون الصورة الذاتية المتكونة لدينا قائمة على عناصر سلبية، فإن الظل الواعي سيكون إيجابياً، فتاة تعتبر نفسها غير جذابة قد تحلم بصورة سيدة جميلة، إنها تعتبر هذه السيدة شخصاً آخر لكنها تمثل في الحقيقة الجمال الذي تتمناه لنفسها؛ وبصرف النظر عما إذا كان الظل سلبياً أم إيجابياً فإنه من المهم لمسه. إن استبصار ظل الفرد هو الخطوة الأولى نحو وعيه بذاته وتكامل شخصيته.

الجانب الأنثوي والذكوري:

يتحدث الصينيون الطاويون (الطاوية فلسفة دينية قائمة على تعاليم لاوتس وتعتبر بالإضافة إلى الكونفوشيوسية والبوذية أحد أديان الصين الثلاث، والمورد ص 950)، عن الين واليانغ (Yin et Yang) وهي الجوانب الذكورية والأنثوية في الشخصية؛ تبعاً ليونغ فإن الجانب الأنثوي يتضمن القدرة على التنشئة والتربية والحضانة والمشاعر والفن والتماهي بالطبيعة، ويتضمن الجانب الذكوري التفكير المنطقي والإنجاز والبطولة وهزيمة الطبيعة؛ ونحن جميعاً من الناحية البيولوجية مزدوجو الجنس ونتماهى بأفراد كلا الجنسين؛ ولذلك فإننا نمتلك سمات كل من الذكر والأنثى؛ ومع ذلك فإن، هناك أيضاً فروقاً جنسية جينية تتزايد بفعل ضغوط التنشئة الاجتماعية التي تجبر النساء على زيادة نمو الصفات الأنثوية كما تجبر الرجال على زيادة نمو طبيعتهم الذكورية؛ والنتيجة هي أن الجانب الآخر يتم كبته وإضعافه؛ فالرجال يتجهون لأن يكونوا ذي جانب واحد، استقلالية وعدوانية وعقلانية ويهملون قدراتهم على التنشئة والارتباط بالآخرين، في حين أن النساء تنمو لديهن جوانب التنشئة والمشاعر ويهملن قدراتهن على تأكيد الذات والتفكير المنطقي؛ وبالرغم من ذلك، فإن الجوانب التي يتم تجاهلها لا تختفي بل تظل نشيطة وتطل علينا من العقل الباطن، عند الرجل تبزغ الجوانب الأنثوية في الأحلام والخيالات الخاصة بالمرأة في داخله (Anima)، عند المرأة يسمى الرجل في داخلها (Animus).

اللاوعي الشخصي:

اعتقد يونغ بأن العقل الباطن يتكون من طبقتين: الأولى، هي اللاوعي الشخصي الذي يتضمن كل الميول والمشاعر التي تم كبتها عبر رحلة الحياة، معظم الظل يكون في اللاوعي الشخصي ويمكن أن يتضمن على سبيل المثال المشاعر الرقيقة من قِبل فرد نحو أبيه والتي احتاج إلى كبتها في الطفولة، الجوانب الذكورية والأنثوية يتم كبتها أيضاً

جزئياً وليس كلياً في هذه المنطقة من اللاوعي، قد تكبت امرأة خبراتها نحو والدها كشخصية مغرية، وهي خبرات كانت تسهم في الجانب الذكوري لديها وتقيم في عقلها الباطن.

اللاوعي الجمعي:

يعتبر اللاوعي الشخصي فريداً عند كل شخص لأنه كبت فيه أفكاراً ومشاعر مختلفة عبر حياته؛ بالرغم من ذلك فإن يونغ اعتقد أيضاً بأن هناك في طبقات النفس لا وعي جمعي موروثاً ويشترك فيه كل أبناء البشر وهو يتكوّن من قوى وطاقات فطرية وميول منظمة تسمى الأنماط الأولية. ونحن لا يمكننا التعرف على النمط الأولي مباشرة لكننا نتعلم شيئاً حولها من خلال الصور الأولية التي توجد في الأساطير والفنون والأحلام والخيالات لدى الناس في أنحاء العالم؛ فعن طريق هذه الصور يحاول الأفراد التعبير عن أشواقهم الداخلية العميقة وعن ميولهم اللاواعية. إنها تتضمن صورة الأم الموروثة والرجل الحكيم العجوز، والبعث والموت وصورة المخادع والساحرة والإله.

وتعبّر الثقافات المختلفة عن تيمات (Totem) أنماطها الأولية بأساليب مختلفة إلى حدٍّ ما، لكن البشر في كل مكان يكونون دائماً مبهورين ومتأثرين بها؛ ويقول يونغ: «إن مفهوم النمط الأولي مأخوذ من الملاحظات المتكررة لما تحتويه القصص والأساطير الخرافية في الآداب الشعبية على مستوى العالم من موضوعات محددة تتجمع في أي مكان، إننا نلتقي بالموضوعات نفسها في الخيالات والأحلام». كما طوّر يونغ مفاهيم أخرى ليصف الميول المتعارضة التي ننمي فيها جانباً لنستبعد آخر وأحد هذه الاستقطابات يتمثل في الانطواء والانبساط، يندمج المنبسط بدافع الثقة في أفعال مباشرة، في حين يتردد المنطوي ويعيد التفكير حول ما يمكن أن يحدث، مثلاً في حفلة قد تتجه سيدة منبسطة المزاج في الحال نحو الآخرين، وتدخل معهم في مناقشات، أما المنطوية فتردد لأنها محكومة بحالتها الداخلية ومخاوفها ومشاعرها، يتحرك المنبسط للأمام نحو العالم، أما المنطوي فيشعر بالأمن أكثر مع عالمه الداخلي ويحقق مزيداً من المتعة في أنشطة مثل القراءة والفن. نحن جميعاً لدينا الميلان لكننا مهتمون مسبقاً بأحدهما تحت مستوى النمو في اللاوعي[1].

---

(1) علي زيعور، المرجع السابق، ص 254.

نظرية النمو:

النصف الأول من الحياة:

تتطور الشخصية عبر خطوط مختلفة خلال النصف الأول والثاني من دورة الحياة. في النصف الأول حتى سن 35 ـ 40 سنة يكون الفرد في عمر التوسع والامتداد إلى الخارج، قوى النضج توجِّه نمو الأنا وتنطلق قدراتها للتعامل مع العالم الخارجي، يتعلم الشباب التوجه نحو الآخرين ويحاولون كسب أكثر ما يمكنهم من تدعيم المجتمع، يؤسسون أعمالاً وأسراً ويفعلون ما في وسعهم ليتقدموا ويرتقوا إلى سلم النجاح؛ ولكي تفعل النساء ذلك فإنهن يخبرن الضغوط الاجتماعية لتنمية سماتهن الأنثوية والأمر نفسه بالنسبة للرجال وسماتهم الذكورية. خلال هذه المرحلة وطبقاً لِ يونغ فإن درجة معيَّنة من الجانب الواحد تعتبر ضرورية؛ فالشاب يحتاج ألى أن يدرب نفسه على السيطرة على العالم الخارجي، وليس من المفيد على وجه الخصوص بالنسبة للشباب أن يكونوا منشغلين جداً بما في داخلهم من شكوك وخيالات أو أن يكونوا منشغلين بطبيعتهم الداخلية، لأن المهم هو أن تُعنى بمطالب البيئة الخارجية عن ثقة وتأكيد، وكما يمكن أن يتوقع الفرد فإن الإنبساطيين يكون لديهم فرصة قضاء وقتهم بوقت أيسر مما يستطيع الانطوائيون في هذه الفترة[1].

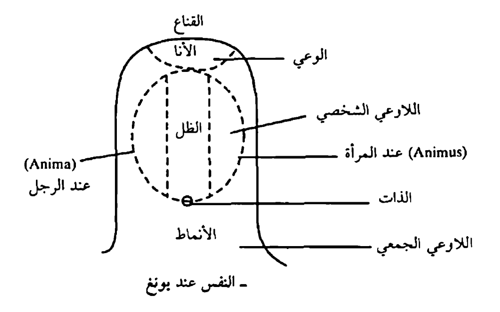
والهذيانات لدى من يعيشون اليوم، وهي لها أصولها في الأنماط الأولية والتي تتصف بحد ذاتها بأنها غير قابلة للعرض بحالتها اللاواعية وبصيغتها السابقة الوجود التي تبدو جزءاً من البنية الموروثة للنفس، ويمكنها بالتالي أن تظهر نفسها بشكل عفوي في أي مكان وزمان[2].

بالرغم أن يونغ ذكر أن الأنماط الأولية غير قابلة للتعرف عليها في الأساس، إلاّ أنه شبَّهها بالغرائز عند الحيوان مثل صورة الأب الفطرية عند الطيور، وربما تكون الأنماط الأولية مشابهة للميول الإدراكية الفطرية عند الجشطالت، فمثلاً قد يكون لدينا إحساس داخلي يوفر حالة هرمونية معينة ومن المحتمل أن يكون رمز الذات تصورنا لأنفسنا كجميلين لأنها تنقل إلى حواسنا النسبة والاتزان والتنظيم الجيد.

---

(1) أحمد عبدالخالق، الأبعاد الأساسية للشخصية، بيروت، الدار الجامعية، 1983، ص 241.

(2) علي زيعور، الكرامة الصوفية والأسطورة والحلم، بيروت، دار الطليعة، 1977، ص 245.



ـ النفس عند يونغ

الانطواء والانبساط:

بالرغم أن الذات هي الهدف النهائي للحياة إلاّ أنه لا أحد يستطيع تحقيقها بالكامل؛ فنحن جميعاً ننمو بطريقة أُحادية الجانب، معظمنا، مثلاً، ينمّي وعيه ويهمل الحياة اللاواعية، النساء يهملن الجوانب الذكورية فيهن كما يهمل الرجال الجوانب الأنثوية فيهم.

أزمة العمر الأوسط:

حوالى سن الأربعين تتعرض النفس للتحول حيث يشعر الفرد بأن الأهداف والطموحات التي بدت أبدية قد فقدت معناها، وكثيراً ما يشعر الفرد أيضاً بأنه محبط كشيء راكد غير مكتمل، أو كما لو كان هناك شيء حيوي ينقصه، ولاحظ يونغ أن ذلك يحدث حتى مع الأشخاص الذين حققوا قدراً كبيراً من النجاح الاجتماعي لأن الإنجازات التي كافأه المجتمع عليها قد تمت على حساب ضياع شخصيته. إن كثيراً بل وكثيراً جداً من مجالات الحياة التي كان ينبغي أن تُخبر ترقد في قاع مظلم بين رماد الذكريات.

والنفس هي التي تقدم طريق الخلاص من هذه الكارثة. إنها تدفع الفرد إلى أن يرجع إلى الخلف كي يختبر ويفحص معنى حياته، وهذا الرجوع إلى الداخل يستعجله

اللاوعي، المنطقة التي توجد فيها كل المكبوتات والجوانب غير المعاشة من الذات والتي تكون قد كبرت هذه الأنواع تصرخ بأعلى صوتها حتى نسمعها، تدعو العقل الباطن للاعتراف بها لكي تحقق التوازن النفسي والانسجام، والعقل الباطن يتحدث إلينا بشكل مبدئي خلال الأحلام، وعلى سبيل المثال، في وقت مبكر من التحليل لحالة رجل كان يشعر بالإحباط ويشعر بأن حياته لا معنى لها تعرض للحلم التالي: أقف وحيداً حائراً في وسط مدينة تشبه القصبة بشوارع ملتوية ضيقة وصغيرة تزورها الرياح ولا أعرف أين أذهب وفجأة أرى امرأة غامضة لم أرها قط في حياتي تشير بأصبعها في لا اتجاه، إن لها موقفاً من نوعية خاصة في نفسي.

رسالة هذا الحلم هي أن هذا الرجل ينبغي أن ينتبه إلى الجزء الأنثوي (المرأة الشابة الغامضة) وإشارتها إلى طريق مسدود، لأن هذا الجانب من ذاته هو الذي فشل في تقديره وتطويره؛ عندما يفحص الكبار حياتهم، ويستمعون للرسائل اللاواعية فلا بدّ من أنهم إن آجلاً أو عاجلاً يواجهون صورة الذات، رمز الوحدة والتمركز؛ مثال آخر، رجل في منتصف العمر، ناجح جداً على المستوى التنفيذي، لكنه عايش خبرات متزايدة من التوتر والإحباط ذات النزعة الانتحارية، رأى حلماً تهاجمه فيه مياه شريرة وتقلبه إلى حافة الهاوية، أنقذه مخلوق وأعطاه محفاراً يفترض أنه سوف يستخدمه في الحفر إلى مركز الأرض؛ وفي مصطلحات يونغ فإن مفتاح صور الحلم هو الماء الشرير أو هو بشكل أولي الشيطان الذي يمثل عناصر في اللاوعي تعتبرها الأنا الواعية أشياء لا يمكن الاعتراف بها، نوازع مدمرة ومع ذلك يتحول الشيطان إلى مساعد يقدم العون مشيراً إلى أن على الإنسان أن يواجه الجوانب السلبية في ذاته إذا أراد أن يصبح كلاً موحداً وأن يجد مركزه الحقيقي، وكما يستمر الحلم فإن الرجل يجد نفسه في غرفة سرية يعقد فيها اجتماعاً حول طاولة مربعة يترأسه فارس مثير للإعجاب ولورد ورئيس بلدية ومع ذلك فإن من قاد الرجل إلى الاجتماع هو ولد مشاغب غير مهذب ورجل له مظهر يبدو كالمتسكعين ويشبه الراهب، جلسوا حول الطاولة وقدموا له طعاماً كريهاً ومع ذلك فقد حاول أن يأكل منه، وعندئذٍ دق حفاره في الأرض فنمت الأزهار من حوله وتحول الحفار إلى شجرة مزهرة[1].

طبقاً لتحليل يونغ فإن الفارس ورئيس البلدية يمثلان السلطة والبطولة في

(1) علي زيعور، الكرامة الصوفية. . .، مرجع سابق، ص ص 250 ـ 259.

الشخصية، ذلك الجانب الذي حققه الرجل عن وعي أثناء عمله في إدارة الأعمال. أما الولد المشاغب والراهب المتسكع الرث الثياب فيمثلان الجوانب المهملة وقليلة القيمة في الذات وهي عناصر سبق أن كبتها وبخاصة أن هذا الرجل قد اعتبر الأمور الدينية أموراً مرنة وبالإمكان التهرب منها وهي كميول بالإمكان أن تحد رجولته، لكن الولد والراهب هما صور الظل المكبوتة وهما اللذان قاداه إلى الطاولة المربعة رمز النفس الموحدة وهناك أكل الطعام الكريه لأنه لا أحد يحب النظر إلى الأجزاء المكبوتة من شخصيته، وبينما يفعل الرجل ذلك يرى النمو الجديد، الشجرة المزهرة، وقد بدأت في البزوغ.

نلاحظ أن مدخل يونغ في تفسير الأحلام يختلف عن مدخل فرويد؛ إذ إن فرويد اعتبر الأحلام هي النتاج النهائي لعملية التحريف والتشويه والإخفاء، يونغ على النقيض من ذلك اعتقد بأن الأحلام تعبّر عن المعاني اللاواعية بطريقة مباشرة إلى حدّ ما؛ وفي الحلم المعروض سابقاً، الولد المشاغب والراهب تم تفسيرهما بشكل حرفي كرموز للجانب المنحرف والجانب الديني في الشخصية؛ بالإضافة إلى ذلك، فإن العقل الباطن مصدر الأحلام ليس هو الجزء الذي يغلي ويضطرب ويهتاج بالنوازع والرغبات كما يقول فرويد، بل إن العقل الباطن كجزء من الطبيعة الإنسانية يمكن أن يكون قوة إبداع يوجهنا للخروج من تفاهاتنا كما يصور الحلم السابق. الأحلام توضح لنا أي جزء من الشخصية تم إهماله وينبغي أن نتداركه، وهذا لا يعني أننا ينبغي أن نعيش بالفعل خارج نزعاتنا الشريرة بل أن نتعرف عليها وأن نفعل ما نستطيع للسيطرة عليها بدلاً من الطريق البديل لذلك.

يسمي يونغ عملية التفرد وهي العملية التي يصبح الفرد من خلالها على وعي بأنه شخصية، طريق الصحة والنمو، الطريق المؤدية إلى الهدف غير المتحقق للذات والتفرد عند يونغ لا يتضمن فقط تحقيق قدر من التوازن النفسي، بل يتضمن الفصل بين ذواتنا وبين تمسكنا المعتاد بتحقيق القيم الخاصة بالثقافة العامة لكنها أيضاً تقوم على خبرات متفردة وإمكانات ينبغي أن تكتشف.

يتميز العمر الأوسط إذاً بتحول نفسي، إذ نكون مدفوعين لنبدأ توجيه طاقاتنا بعيداً عن السيطرة على العالم الخارجي ونبدأ التركيز على ذواتنا الداخلية، نشعر بالنداءات الداخلية، نستمع للعقل الباطن لنتعلم عن إمكاناتنا التي تركناها طويلاً دون استثمار ونبدأ في طرح أسئلة حول معنى الحياة التي بصرف النظر عن أي شيء قد انقضى نصفها وبالرغم أن التركيز من منتصف العمر فصاعداً يصبح وبشكل متزايد داخلياً إلا أن

الشخص في منتصف العمر لاتزال لديه الطاقة والمصادر التي تمكنّه من أن يحدث تغيرات في مواقفه الخارجية، وفي منتصف العمر غالباً ما يتعهد الفرد مشروعات أهملها طويلاً بل وقد يقدم على تغيرات تبدو غير مفهومة.

وقد لاحظ يونغ، أن الرجال والنساء يبدأون في إعطاء إشارات للجنس المغاير لهم، إذ يصبح الرجال أقل عدوانية وطموحاً وأكثر اهتماماً بالعلاقات الشخصية المتبادلة: «قال لي أحد الزملاء أكبر سناً كلما تقدم بك العمر، تشعر بأن ما أنجزته لا يساوي إلاّ القليل، في حين أن الصداقة تساوي الكثير»(*).

وقد تخلق أزمة العمر الأوسط مشكلات زواجية، قد تتعب الزوجة من تكثف الجانب العقلي عند زوجها، لأنها الآن تحاول أن تطور تفكيرها، والزوج من ناحية أخرى قد يشعر بالاضطهاد أو الظلم نتيجة ميل الزوجة إلى معاملته كطفل، إنه لا يريد أن يعامل بالتهدئة بل إنه يريد أن يكتشف عالم المشاعر والعلاقات بشكل أكثر نضجاً، ومثل هذه التغيرات قد تزعزع التوازن الزواجي؛ وبالرغم أن النمو خلال النصف الثاني من الحياة يخلق توترات وصعوبات إلاّ أن الفشل الأعظم يحدث عندما يتعلق الكبار بأهداف وقيم النصف الأول من الحياة، مثل امرأة في منتصف العمر تحاول أن تتمسك بيأس بجاذبيتها الجسمية التي كانت تتمتع بها في شبابها أو أن يحاول رجل في منتصف العمر أن يتحدث دون انقطاع عن ماضيه الأخلاقي العظيم، في مثل هذه الحالات، يفقد الكبار ما كان من الممكن أن يحققوه من مزيد من النمو والذي يظهر فقط عندما يخاطرون بمواجهة ما أهملوه في ذواتهم.

اهتم علماء النفس عموماً وعلم نفس النمو على وجه الخصوص بأهمية أفكار يونغ؛ إذ اهتم علماء نفس النمو بمدى ما نفقده من ذواتنا ومن إمكانياتنا عندما نخضع للتطبيع الاجتماعي أو عندما نتوافقُ مع العالم الخارجي، وقد وافق يونغ على ذلك لكنه رأى أن هناك فرصاً جديدة لنمو الفرد في سنوات الكبر؛ بالإضافة إلى ذلك هناك تدعيم أفكار يونغ في بعض البحوث التجريبية ذات الأهمية؛ ففي دراسة يفسر ليفنسون نتائجه في سياق يونغ حيث وجد أن الغالبية العظمى من أفراده قد واجهوا مشكلات التقدم في السن في حوالى سن الأربعين أو الخامسة والأربعين وخلالها يبدأون يُخبّرون «الصوت الداخلي الذي ظل صامتاً عبر السنين والآن يعلو صراخه لكي نسمعه»؛ وينتهي ليفنسون

(*) Jung.

إلى أن بنية الحياة في الثلاثينات تعطي بالضرورة أولوية عالية لجوانب معيَّنة في الذات لها توجه نحو التوافق الاجتماعي والإنجاز، لكن في الأربعينات «الأجزاء المهملة في الذات تبحث في تعجل عن الاستثارة والتعبير التي يحتاجها الفرد لإعادة ذاته إلى الحياة».

وقدمت الدراسات التي أجرتها نيجارتن ورفاقها في جامعة شيكاغو تدعيماً لاستبصارات يونغ؛ نيجارتن كتبت عن تحول طاقة الجنسين في عمر الأربعين والخمسين من العالم الخارجي إلى التوجه إلى العالم الداخلي، حيث يصبح الاستبطان والتأمل وتقييم الذات وبشكل متزايد صيغاً تصف الحياة العقلية، بالإضافة إلى ذلك يصبح الرجال أكثر تقبلاً للجوانب الشعورية والحسية وتلك المتعلقة برعاية الغير، في حين تصبح النساء أكثر استجابة وأقل إحساساً بالذنب تجاه دوافعهم العدوانية وتمركزهم حول الذات.

التحليل النفسي:

خبرات الرشد الاجتماعية والعاطفية:

في المجال العاطفي والحياة الاجتماعية يعرف الراشد تغييرات ليبيدية وأزمات عديدة (أزمة الوالدية، أزمة منتصف العمر) وخبرات أخرى مختلفة قد تقود إلى النضج، ولكن أيضاً قد يكون لها أثار مدمرة.

أساليب النشاط النفسي في مرحلة الرشد:

يتميَّز الرشد باستقرار الطباع وبالقدرة على التكيف والمواقف الجديدة، وبالإمكان الكلام عن هذه الجوانب أكثر من الكلام عن النمو والتطور؛ ويهتم التحليل النفسي بأساليب النشاط النفسي والذي يُعبِّر عنه من خلال الطباع وحل الصراعات وإمكانية التسامي.

الطباع:

يفسر التحليل النفسي سلوك الراشد إنطلاقاً من خبراته الطفولية؛ وهكذا يتم تحليل الرشد من خلال التغييرات الليبيدية المرتبطة باختيار الموضوع وتحقيق الحياة الجنسية وأيضاً من خلال الآليات الدفاعية التي يستخدمها الراشد، مع العلم بأن التغييرات الليبدية ترتبط بالطريقة التي ينهي فيها الفرد أزمات المرحلة الأوديبية وأزمات المراهقة. من هنا يهتم التحليل النفسي بتكوين الطباع وبالآليات التي خلفها. والفرضية الأساسية تدعي بأن

الطباع تعود إلى المواقف الطفولية الأوديبية وما قبل الأوديبية. وبوجه عام فإن التثبيت (Fixation) في إحدى مراحل النمو (المرحلة الفمية، أو الشرجية) ليس كامناً لتفسير خصائص الطباع.

ويبقى أن التنظيمات النفسية ما قبل أوديب والمعدلة في فترة المراهقة تتصف بالكبت، ولكنها تبقى حاضرة كإحدى مكونات الحياة الجنسية.

ومن خلال النمو النفسي بالإمكان القول بأنه كلما ابتعدنا عن الطفولة فإن تأثير عناصر ما قبل المرحلة الأوديبية يتناقص، ولكن بما أن جزءاً منها يبقى مكبوتاً، فإنه إذاً يكون حاضراً وفاعلاً خصوصاً أن لا تأثير للزمن عليه؛ فاللاوعي لا يخضع للزمن؛ ووجودها في مرحلة الرشد بشكل غير مرئي يستدعي استخدام آليات دفاعية تمنعها من الظهور، والآليات الدفاعية تتعلق بشكل خاص بتاريخ الفرد. ويبقى السؤال هو متى يمكن لها أن تظهر إلى الوجود في بعض مراحل الحياة، بالضبط فهي تظهر في الطباع وفي السلوك الذي تكون وراءه؛ فالطباع هي خلاصة توازن بين تأثير الكبت وبين استخدام جزء من الجنسية الطفلية غير المتوافقة و جنسية الرشد.

الجنس والإسماء:

إذا كانت حياة الراشد خاضعة لظهور الصراعات القديمة والتي لم يتوجد لها حلٌ، فإنه يتم اختراقها بواسطة حالتين متناقضتين أساسيتين تحددان وجود الشخص الراشد: التناقض بين التمركز الموضوعي والتمركز النرجسي، والتناقض بين تحقيق اللذة الجنسية والإسماء (Sublimation).

ويبقى أن تتابع الأحداث يُعدل التنظيم الداخلي للفرد مثل العديد من الأشياء التي تطال صورة الذات، التغييرات الجسدية، الفشل، الإحباط،... إلخ، كلها أمور تصيب النرجسية الفردية مما يدعو إلى إعادة النظر في تقدير الذات، إذ يتعيَّن على الجهاز النفسي مواجهة ذلك، ويبقى أنه بحسب التنظيم الداخلي للفرد فإن هذه يمكن أن تصيب علاقات الفرد الموضوعية وتسبب انكسار الاتزان وتؤثر على علاقة الفرد بذاته وكذلك على علاقته بموضوع حبه.

من هنا فإن حياة الراشد الجنسية ليست محددة بالممنوعات والتناقضات الداخلية كما في الطفولة والمراهقة، بالرغم من أنها لا تشكُل سوى جزء من وجود الفرد. ولكن الإشباع الجنسي بالمعنى الواسع للكلمة والمرتبط باللذة المرافقة له يشكل بالنسبة

للتحليل النفسي محور الحياة العاطفية، سواءً تعلق الأمر بالإغواء أو النجاح الاجتماعي أو المهني وحتى النجاح المالي والمادي، فمن الصعب التمييز بين ما يعود إلى المجال الجنسي وبين ما يختلف عنه.

فرغبات وأمنيات الأفراد سواءً أكانت على علاقة من قريب أو بعيد بالناحية العاطفية فهي محددة برغبات لا واعية ذات طبيعة جنسية؛ مهما يكن من أمر فإن جزءاً فقط من هذه الرغبات يمكن تحقيقه والباقي يخضع للتحويل أو الحد؛ وعلى وجه التحديد فإن لهذا «الباقي» أهمية قصوى في مرحلة الرشد؛ خصوصاً وأن الآليات الدفاعية ضد الرغبات الجنسية، مثل الكبت، تحدّ من عمل الجهاز النفسي، ولكن الذي يملك مجموعة غنية من الآليات الدفاعية يتمكن من مواجهة القلق المصاحب لظهور الصراعات أو إصابة نرجسيته أو مواجهة صعوبات واقعية، وكذلك فإن التحقيق الواقعي للرغبة الجنسية لا يشكّل عنده المحرك الأساسي؛ فنشاطه النفسي يفترض وجود الكثير من الحلول لحوافزه الجنسية غير تحقيق الرغبة أو الكبت، فقد يكون الحل في التسامي أو الإعلاء.

هكذا فإن الإعلاء يسمح بإشباع الحوافز دون أن يكون هناك كبت، بما يوازي استخدام الليبيدو في معظم الإبداع الفني أو الأعمال في الحقل الاجتماعي، مما يعني أن العلاقات الاجتماعية بالإمكان أن تقوم على طاقة التسامي، ويحتل التسامي قسماً مهماً من حياة الراشد سواءً كان في ميدان العمل أو التسلية أو من أجل صالح الجماعة. ونستطيع هنا القول بأن أحد رهانات سن الرشد يبقى في وضع حد لتحقيق الرغبات الجنسية لصالح نشاطات الإعلاء، وهذه الآلية ليست محصورة بسن الرشد فقط، ذلك أنها كانت سائدة في الطفولة والمراهقة، ولكن يبقى الراشد في موقف مختلف عن الطفل والمراهق. وبحسب منطق التحليل النفسي فإنه وقد تم اختيار موضوع الحب فإن جزءاً من الحوافز الجنسية بالإمكان أن تستخدم في الإعلاء وخصوصاً تلك التي لا مكان لها في الحياة الجنسية. أما الحوافز الجنسية ما قبل الأوديبية والتي لا يمكن إدماجها في الحياة الجنسية للراشد فتتوجه نحو أهداف اجتماعية مقبولة. والحياة المنسجمة للراشد تفترض إيجاد توازن بين الإشباع الجنسي ونشاطات الإعلاء، وهذا التوازن قد يتعرض للاضطراب بتأثير من عوامل خارجية مثل موضوع الحب أو انعدام الإشباع الجنسي أو الإعلاء، أو بتأثير عوامل داخلية، ويبقى أن هذا التوازن معرض للاضطراب ما لم يتم تحقيقه بشكل كامل ودائم، وهو يشكّل سياق النمو الخاص بمرحلة الرشد. وبالإضافة إلى ذلك، فإن على الفرد في نهاية مرحلة الرشد مواجهة اقتراب مرحلة الشيخوخة مع

صعوباتها وخصوصاً في مستوى التنظيم النفسي، والذي يتطلب جهداً من أجل قبول التغيرات الحاصلة والعائدة إلى الشيخوخة.

الأزمات والتغييرات:

تعصف بمرحلة الرشد عدة أزمات وتظهر خلالها الأحداث المهمة في الحياة (الأمومة/ الأبوة، فقد الوالدين... إلخ) والمواقف الصعبة (مثلما هي في الطفولة والمراهقة مثلاً). سنحاول هنا تناول التغييرات المرافقة للأمومة والأبوة، وأزمة الوالدية المرافقة لعملية تربية الأطفال، والأزمة المسماة «أزمة منتصف العمر».

الأمومة والأبوة:

أن تصبح المرأة أماً وأن يصبح الرجل أباً، يصيب علاقات كل منهما مع نفسه ومع الآخرين التغيير؛ هذا التغيير له طابع ذاتي أكثر منه اجتماعي؛ فالحمل والأمومة والأبوة تعطي الفرد حقوقاً وتلقي عليه في الوقت نفسه واجبات جديدة. ونعرف انطلاقاً من أعمال علماء الأناسة وخصوصاً أعمال مرغريت ميد (Margueritte Mead) كم تتحمل المرأة من ضغوط اجتماعية وثقافية تتعلق بأمومتها.

وقد استخدم راكامييه[1] مفهوم الأمومة ليدل على مجموعة من الظواهر العاطفية المتعلقة بالحمل والأمومة، ويهتم الكاتب بالتغيير الذي يطرأ على صورة الجسد والتغيرات التي تعيشها المرأة بصورة متناقضة، وهذه المشاعر تتعاظم وترافقها أحاسيس بعدم التقدير خصوصاً إذا ما حدث الحمل في ظروف غير مؤاتية؛ فوضعية الحمل ثم الأمومة تنعش أزمات الطفولة خصوصاً ما يتعلق منها بالتماهي بالأم وثبات هذا التماهي، وتنظر المرأة إلى الطفل كجزء منها عليها حمايته والاعتراف به وتأمين استقلاليته وحمايته من القلق. هذا الموقف من قبل الأم يفترض التغيير في التمركز النرجسي؛ لذلك يصبح الطفل بالنسبة للأم أكثر أهمية من ذاتها.

ما لم يتعرف الأب على التغييرات الفيزيولوجية المرتبطة بالأبوة فإنه لن يطور السلوكيات الضرورية للأبوة؛ وقد ذكر بعض الكُتّاب وضعية حقيقة للاحتضان عند الرجال خلال حمل زوجاتهم. لكن الانتقال إلى الأبوة ليس أمراً خيالياً أو رمزياً،

(1) P. - C. Racamier, *De Psychanalyse en psychiatrie: Études psychopatho-logiques*, Paris, Payot, 1979.

فاستيعاب دور الأب يفترض أن يستطيع الشخص تحديد موقعه بالنسبة للطفل وأن يتقبل دوراً لا يتضمن الامتنان أو الاعتراف بالجميل.

ودور الأب يعني أن يدخل الرجل في العلاقة القائمة بين الطفل وبين الأم كطرف ثالث؛ هذا الدخول لا يعني أن يعترف الطفل والأم بوجوده فقط، بل يعني أيضاً تمثيل الدور الاجتماعي المتعلق بالممنوعات والقوانين الاجتماعية. ولكن هذه الوظيفة المثلثة الأبعاد لا تعني أن يلجأ الأب إلى دور مختلف كلياً عن دور الأم؛ إذ باستطاعته تقديم رعاية مشابهة للرعاية التي تقدمها الأم للطفل، وهذا لا يعني إلغاء المهام المطلوبة منه في المستوى الاجتماعي؛ أما في المستوى النفسي فوظيفة الأب تتطلب تغييراً عميقاً أي «أزمة» بمعنى إيجاد إمكانات عميقة.

في مدرسة التحليل النفسي من الذين درسوا سيرورة الرشد نذكر رايش (Reich) وماركوز (Marcus) ومندل[1] (Mendel)؛ مندل في دراسته يتكلم عن محو صورة الأب التي هي الأساس في أزمة الرشد؛ إذ إن الدخول في مرحلة الرشد الحقيقية تعني في البداية التماهي بصورة الأم ثم التماهي (Identification) بصورة الأب؛ وفي حين أن التماهي بالأم هو الشكل الطبيعي، إلا أن للتماهي بالأب مظهراً اجتماعياً يقوّم ويكمل الصورة الأولى، وهذا التماهي بصورة الأب يقدم للشاب القيم والمثل التي تريد أناه الوصول إليها ويجعل للتماهي بـ(الأب. أب العائلة، والأب الروحي) صفة اجتماعية؛ ولكن الثورة الصناعية كسرت هذه السيرورة إلى الرشد، والنتيجة المؤسفة لذلك تصدع العلاقة بين الأجيال؛ إذ لم تعد صورة الأب كافية وحلّت مكانها صور ذات منبع إجتماعي خصوصاً التي تتعلق بالتقنيات القوية الحديثة.

بحسب «ماركوز»[2] (Marcus, H. 1970) الذي في عودته إلى نصوص فرويد يرى أن أساس أزمة الرشد يكمن في ظهور ميول مكبوتة من قِبَل الأنا الأعلى؛ هذه الأنا الأعلى التي في طريق الانهيار؛ ذلك أنه في فترة الرشد يمكن أن يعود الفرد إلى «مبدأ اللذة» الذي ألغي تحت تأثير التربية باسم «مبدأ الواقع» والثورة التي يتكلم عنها التحليل النفسي هي تحرر الغرائز. أما بالنسبة لِمندل فإنه يدعو إلى تصحيح صورة الأب بإضافة قيم جديدة إليها، وإلاّ فإن سيرورة الرشد عند الشباب ستكون ناقصة.

---

(1) G. Mendel, Ibid.

(2) H.Marcus. Eros et civilisation, Paris, Sevil, 1970.

أزمة الوالدية:

مفهوم أزمة الوالدية أدخلها مارشلي وبراكونييه[1]؛ وتعني الوضعية الداخلية الخاصة بالوالدين في مواجهة مراهقة أطفالهم. يصر التحليل النفسي على المظاهر التخيلية الناتجة عن العلاقة بالمراهق، وهذه العلاقة توقظ المثيرات الأوديبية والسفاح والغيرة وترافقها تغييرات جنسية عند الوالدين؛ ذلك أن ظهور المراهقة عند الأبناء يتطلب تعديل العلاقة القائمة بينهم من علاقة والدين ـ طفل إلى علاقة بين راشدين، مع احتفاظها ببعدها الأبوي، وبالاختلاف بين الأجيال. من هنا يجب أن يمتنع الوالدان عن إسقاط رغباتهما الطفولية على المراهق وهم يواجهون ظهور الخصائص الجنسية عنده، هذا الظهور يذكرهما بنموهما ويبرز المشكلات الأوديبية. هذه الأزمة الوالدية لها مظاهر متعددة مثل مشاعر العجز والشعور بعدم التفهم من قِبَل المراهق أو عدم القدرة على التواصل معه، وكذلك الشعور بأنه ضحية عدم الامتنان والاعتراف بالجميل، وبأنه متروك من قِبَل الشريك في مواجهة المشكلات؛ كل هذا يرافقه محتوى غني بالهواجس.

ويلاحظ عدة أنماط في ردود الفعل عند الوالدين: الحداد، الرغبة في السيطرة، إعادة ذكريات المراهقة، ظهور هواجس سفاحية.

ولكن يبقى لأزمة الوالدية بعض الإيجابيات منها أنها تمكّن الآباء من التحرر من العلاقة الاستلابية بالطفل (آباء تابعون عاطفياً بشكل كلي لأطفالهم) وتمكنه من إدارة الأزمات الأوديبية والآليات الدفاعية.

أزمة منتصف العمر:

أزمة منتصف العمر تدعى أيضاً بأزمة النضج وتحدث بين سن 45 و55 سنة عندما يلاحظ الفرد أن الزمن قد مرّ سريعاً، ولم يبق الكثير منه أمامه، فيتخلّى عما ظن أنه قد حققه، ويصاحب هذا التخلي الألم: كون خسارة ما نملك هو أمر مرّ، فيعمل الشخص على إعادة تنظيم حياته مما يؤدي إلى تغيرات مهمة على مستوى الوظائف النفسية؛

فالقلق الزمن الذي يمر والخوف من الشيخوخة المرتبط بالتغييرات الجسدية وتناقص الإمكانات الجنسية كلها مظاهر مؤلمة يجب أن يعمل الفرد على تقبلها وعلى

---

(1) D. Marcelli et A. Braconnier, Psychologie de l'adolescent, Paris, Masson, 1984.

بناء مقاومة جديدة وبناء نفسي جديد. وقد تؤدي هذه الوضعية إلى ظهور اضطرابات مرضية: الاكتئاب، التوجس من الإصابة بالأمراض، سلوكيات جنسية غير عادية، التفتيش عن شركاء من الجنس الآخر من الشباب، وسلوكيات منحرفة، وليس من المستبعد أن يظهر في الآن نفسه بعض الأزمات الأوديبية وعودة المكبوتات مما يضع الجهاز النفسي الذي كان قائماً في خطر.

ويميل الأفراد خلال هذه الأزمة إلى مراجعة ما حدث معهم حتى الأوان الذي هم فيه، وتذكُّر الفشل والتقليل من أهمية النجاح، ويشعرون بضآلة وجودهم كما يشعرون بالفراغ مقارنةً بالحياة الماضية والطموحات والأفراح. ويشعرون أيضاً بعدم الفائدة وتغيب مشاريع المستقبل؛ غير أن هذه الأزمة قد تترافق وردات فعل تعويضية: مثل تطور النشاط، البحث عن علاقات جديدة مما يقلل من الشعور بالضعف. هذه الوضعية قد يرافقها تغيير في الهوية الذاتية، فيرفض الفرد بعض سلوكياته وطريقة عيشه ويسعى إلى القيام بأدوار جديدة فتتغير نظرة الآخرين إليه، ويصيب التحول أيضاً علاقاته الاجتماعية ما يجعل النظرة إلى الذات مختلفة.

ليست أزمة منتصف العمر هذه نسقاً عاماً في الرشد وليست بالضرورة مَرضية ويمكن أن تحدث في سن متقدم وقد تحصل نتيجة ظروف خارجية مثل فقدان الوالدين والحداد الذي يلي ذلك، أو قد تحدث نتيجة لتغييرات فيزيولوجية مثل انقطاع الحيض أو الأمراض النفسية والجسدية. ولكن يبدو أن هذه الأزمة ترتبط بعوامل عديدة وتحصل في منتصف العمر ومسبباتها عديدة منها: الحداد، الخلافات مع الأبناء، ذهاب الأبناء الذين وصلوا إلى سن الرشد للعيش بعيداً، إلا أنها تحمل معها النضج بالرغم من الآلام المرافقة؛ إذ إنها تمكن الفرد من تحديد أهداف وجوده، وتقبُّل التغييرات البيولوجية والاجتماعية مما يمهد الدخول في طور الشيخوخة. ويتوقف على كيفية إنهاء هذه الإزمة أخذ الإعلاء مكان الآليات الدفاعية.

إن مرحلة الرشد ليست مرحلة دون تغييرات ولكن هذه التغييرات لا تتصف بالتطور الدائم الذي يحدث في الطفولة والمراهقة؛ فالراشد ليس فقط كائناً ثابتاً قادراً على التكيف مستخدماً القوة التي اكتسبها خلال مراحل النمو السابقة، ولكن حياة الراشد تتصف أيضاً بالنمو من حيث قدرته على التعلم من الخبرات العاطفية وإعادة التنظيم تحت تأثير الأحداث، هذا من جهة ومن جهة أخرى مواجهة الصعوبات في المستقبل وخصوصاً صعوبات سني الشيخوخة.

الفصل التاسع

الشيخوخة

يبدو من الضروري في هذا العالم السريع التغير أن ننظر بعين الاعتبار إلى كل فئات المجتمع، وبما أن طول مدة الحياة في معظم مناطق العالم آخذ في الازدياد فقد غدت العناية بحاجات الأفراد في المراحل المتقدمة من حياتهم ضرورة متزايدة الأهمية.

وتتضمن المسؤوليات الاجتماعية في مرحلة التقدم في السن، مساعدة الأفراد على التكيف لتناقص القوة البدنية وضعف الصحة، والإحالة على التقاعد، وانخفاض الدخل، ووفاة الزوج، كما تتضمن الحاجة إلى توثيق صلة الفرد بجماعة من أفرادها في مثل سنه، وتحمل تبعاته الاجتماعية والوطنية، وتنظيم حياته بصورة مُرضية.

وإذا كان الصبا والمراهقة مرحلتين للنمو العاطفي والنضج والاضطرابات النفسية، فإن كبر السن من الناحية النفسية كذلك هو وقت اضطراب الاستقرار النفسي نسبياً ومهما يكن من أمر، فإن هذه الاضطرابات كثيراً ما تكون ظاهرية أكثر من كونها حقيقية، ويجب تبين أن كبر السن كثيراً ما يسبب صعوبات نفسية، وبالإضافة إلى ذلك نجد أن كبار السن يواجهون مشكلات جسدية واجتماعية خاصة.

فعندما يتقدم الشخص في السن تبدو عليه مظاهر الشيخوخة، فيفقد الجلد والمفاصل مرونتها، ويصبح المسنون معرضين لاضطرابات القلب والدورة الدموية الشائعة التي تمثل ملمحاً مهماً لسقام فئة الشيوخ بين سن الستين والسبعين في العادة، والجدير بالذكر أنه عند هذه المرحلة من العمر يتعرض الشخص في العادة، لتغيرات اجتماعية مهمة، والتي بالإمكان أن تشكل مصدراً للإجهاد النفسي ومنها:

1 ـ تدهور الحالة الجسمية، ارتفاع ضغط الدم، أمراض القلب والشرايين، والتهابات الشعب الرئوية المزمنة.

2 ـ الفقر.

3 ـ الوحدة.

4 ـ فقدان رفيق العمر.

5 ـ تغير الدور الاجتماعي في مجتمع تنافسي.

6 ـ سوء التغذية.

الشيخوخة هي المرحلة التي يتقدم فيها سن الإنسان وهي ترتبط بتدهور في الحالة الصحية والنفسية والاجتماعية بصفة عامة مقارنة بمراحل العمر السابقة، كما ترتبط بالضعف والوهن وانحسار النشاط، والإخفاق في الاحتفاظ بالوظائف المعتادة للإنسان، ويؤدي الانخفاض الملحوظ في المناعة والقدرة على التحمل إلى التعرض للإصابة بالأمراض المختلفة، فلا يقوى الجسد على الدفاع ضد المؤثرات الضارة بعد أن ظل يتغلب عليها في ما سبق من مراحل.

ومن دراسة التركيبة السكانية لمجتمعات العالم يتبيَّن التزايد السريع في عدد كبار السن، ويؤيد ذلك إحصائيات السكان التي تؤكد زيادة نسبة المسنين مقارنة بالشرائح العمرية الأخرى؛ وسواءً كان تفسير ذلك هو ارتفاع مستويات المعيشة والتقدم الطبي الذي أثمر توفير خدمات صحية مما جعل الناس يعيشون لمدة طويلة نتيجة لتطور الحالة الصحية والمادية أو نتيجة للتغلب على الأوبئة والأمراض القاتلة التي كانت تحصد الكثير من الأرواح في سن مبكرة، فإن المحصلة النهائية هي أن الإنسان حين يولد اليوم يُتوقع له أن يعيش سنوات من العمر تصل في المتوسط إلى ضعف ما كان يُتوقع له في القرن الماضي تقريباً، كما أن أعداد المسنين تتضاعف وتتزايد بنسبة تفوق كثيراً زيادة عدد السكان بصفة عامة.

ولكن التقدم الطبي والخدمات الصحية التي أثمرت زيادة في متوسط طول مدة العمر وفرصة الحياة لكل إنسان بالرغم مما تبدو عليه من أنها تطورات إيجابية ليست خيراً خالصاً، فإضافة سنوات إلى عمر الإنسان تضمن في الوقت نفسه إضافة مشكلات صحية ونفسية واجتماعية متعددة يعاني منها كبار السن في مراحل الشيخوخة مع تقدم السن، حتى بدأ المرء يتساءل عن أهمية إضافة سنوات من المعاناة إلى عمر الإنسان دون أن يقدم له العلم حلاً لمشكلات الشيخوخة، فما الفائدة إذاً من إطالة سنوات العمر؟!

إن الشيخوخة في نظر المسنين أنفسهم ليست شيئاً إيجابياً أو مرغوباً فيه على الإطلاق؛ ذلك أن الشعور الغالب عند معظم المسنين أن الشيخوخة قد داهمتهم فجأة

دون سابق إعداد بالرغم من أنها كانت تزحف تدريجاً على مدى سنوات طويلة؛ لكن الإنسان عموماً لا يشعر أنه أصبح ضمن فئة المسنين إلاّ عندما يواجه مشكلات الشيخوخة، ويعلم أن معاناته هي بسبب التقدم في السن؛ فالشيخوخة تأتي مرة واحدة في العمر بالنسبة لكل إنسان، وبالتالي لا يوجد شخص مرّ بها من قبل. وإذا كان ذلك هو شأن الشيخوخة بالنسبة للمسنين أنفسهم، فإن الشيخوخة بالنسبة لغير المسنين من مختلف مراحل العمر غالباً ما ينظر إليها بطريقة مختلفة، إذ يرى البعض أن كبار السن هم أناس لا حاجة لهم نظراً لأنهم يعتمدون كلياً على غيرهم في شؤونهم فهم عبء، دون الأخذ بعين الاعتبار ماضي هؤلاء الناس المليء بالكفاح والعمل، ومما يؤسف له أن الشعور بالعداء والرفض لكبار السن من جانب الأجيال التالية هو ظاهرة حقيقية نشاهد تعبيراً عنها من جانب البعض بالرغم من أن البعض الآخر قد يخفي هذه المشاعر في داخله، لكن أمكن رصد هذا الاتجاه للامتعاض من تقديم الرعاية للمسنين بحجة استحواذهم على الاهتمام والموارد وحرمان الأجيال الأخرى منها، وفي البلدان المتقدمة في أوروبا التي يتزايد فيها عدد المسنين قد يصبح هذا الاتجاه مثيراً لمشاعر كبار السن حين يشعرون بأن الشيخوخة قد تسببت لهم في موقف عدائي، ربما كان السبب في أن الولايات المتحدة الأميركية قد أدركت حساسية المسنين حيال هذه الأمور، فأطلقوا على من يصل إلى مرحلة الشيخوخة لقب «المواطن الأول» كنوع من التقدير.

عسير علينا في الحقيقة أن نحدد متى تبدأ الشيخوخة؛ فمن بدء الشيخوخة مسألة اعتبارية نسبية تتوقف على كثير من الظروف الصحية والنفسية والحضارية على أننا سنحددها تعسفياً بأنها المرحلة التي يحال فيها الإنسان إلى التقاعد من العمل، أي في سن الرابعة والستين أو الخامسة والستين في مجتمعاتنا وسن السبعين في المجتمع الأميركي.

الشيخوخة في الدول النامية:

إن المجتمعات النامية في العالم الثالث بصفة عامة لا تقدم شيئاً إلى المسنين، فلا مستشفيات خاصة بهم للرعاية الصحية، ولا مؤسسات متخصصة سواء كانت حكومية أو أهلية لأن هناك الكثير من الأولويات الأخرى، فالإنفاق على هذه الأمور يعد من الكماليات في الوقت الذي تتعدد الحاجات لإيجاد الحد الأدنى من الخدمات الصحية الأساسية التي لا تتوفر في كثير من البلدان الفقيرة، كما أن الكثير من بلدان العالم الثالث يتعرض لتقلبات سياسية وعدم استقرار وحروب وهجرة جماعية، بالإضافة إلى انتشار

الأمراض المعدية ونقص الغذاء، فمن غير المنتظر أن تستأثر الشيخوخة بالاهتمام في وجود كل هذه المشكلات، لكن يبقى الفارق في البعض من هذه المجتمعات وفي بعض الطبقات الاجتماعية، أن يكون منتشراً فيها نظام الأسر الممتدة التي تضم الأبناء والأحفاد إلى جانب كبار السن ويظل الجميع يقيمون معاً، وغالباً ما يلقى فيها كبار السن كل التقدير ويظل بيدهم القرار حتى أيامهم الأخيرة ويحتفظون بموقعهم مما يعوضهم عن ما أدركهم من وهن أو مرض؛ غير أن حقيقةً مهمة ينبغي ذكرها، ذلك أنه في الكثير من هذه المجتمعات قد أصبحت الأسر نواتية حيث يعيش الأم والأب والأبناء فقط، وأصبح كبار السن إما يعيشون بمفردهم أو يوضعون في دُور رعاية وفي معظم الأحيان يهمل الأبناء وجودهم هناك، فيعانون من الوحدة ونقص الأدوار والاتصال الاجتماعي. ويبقى أن بعض المسنين المحظوظين تقوم أسرهم من الأبناء والأحفاد بخدمتهم حتى نهاية آخر رمق من حياتهم.

السلوك الاجتماعي:

1 ـ العلاقات الاجتماعية في الشيخوخة:

يزداد اهتمام الفرد بنفسه كلما تقدمت به السن نحو الشيخوخة، وتضعف صلته شيئاً فشيئاً بالمجالات الاجتماعية البعيدة عن دائرته الضيقة؛ وبذلك يصبح الشيخ أنانياً، نرجسياً في حياته، وكأنه بهذا السلوك يحافظ على حياته من مضايقات العالم الخارجي المحيط به.

وهكذا تضعف العلاقات الاجتماعية بين المسن ومعارفه، ثم يزداد هذا الانكماش فتضعف العلاقات القائمة بينه وبين الأصدقاء والرفاق، حتى تصبح حدود دائرة نشاطه الاجتماعي على العلاقات الأسرية الضيقة المحدودة.

ولذا تصبح مرحلة الشيخوخة، مرحلة العزلة والوحدة. وهي تختلف في مظهرها الانعزالي عن مرحلة الرشد لأنها تمعن في الضيق كلما ازداد عمر الفرد.

ويزيد من عزلة المسن زواج الأبناء، وموت أحد الزوجين، والضعف البدني الذي يحول بينه وبين الخروج من مسكنه لزيارة الأصدقاء أو الأقرباء.

وتعاني السيدات من هذه العزلة أكثر مما يعاني الرجال، ذلك لأن العمر يمتد بهن حتى يجاوزن مدى حياة الرجال، وبذلك يصبح عدد النساء المسنات أكبر من عدد الرجال المسنين.

وهكذا تنتهي العلاقات الاجتماعية بالمسنين حتى تصبح قاصرة على أبنائهم وأحفادهم.

وتثبت العلاقة بين المسنين وأبنائهم على النمط الذي كان سائداً بينهم في منتصف العمر.

فإن كانت العلاقة سوية ناضجة متزنة، فهي في الشيخوخة واضحة سوية متزنة، وإن كانت نافرة، مرهقة، منحرفة، فهي في الشيخوخة كذلك.

ويقل التصادم بين الآباء وبين الأبناء ويزداد بين الأمهات وبين الأبناء خصوصاً بعد الزواج وما يترتب على الزواج من علاقات جديدة بين المرء وزوجه، وثورة الأم على العنصر الدخيل الذي يهدد مكانتها وحظوتها عند ابنها.

وتختلف علاقة المسن بأبنائه عن علاقته بأحفاده؛ فيلجأ إليه أبناء أبنائه ليحميهم من ثورة غضب الأب، وهو بالنسبة لهم ملتقى القوى التي تضطرب في جنبات الأسرة، وإليه يهرعون في أزماتهم ومشكلاتهم، وهكذا ينشأ نوع غريب من الصداقة بين جيلين مختلفين، جيل يُقبل على الحياة وهو لا يدري ماذا تخبِّىء له، وجيل يودعها.

وتصل هذه العلاقة إلى ذروتها في المجتمعات الريفية وذلك لقوة الصلات التي تربط بين الجيلين، جيل الأجداد، وجيد الأحفاد، وتضعف هذه العلاقة في المجتمعات المدنية من جرّاء انفصام الروابط العائلية.

ومهما يكن من أمر هذه العلاقة، فهي كثيراً ما تعكس آثارها على الجيل الأوسط، جيل الآباء والأمهات. فعندما يقسو الأب على ابنه، يقف الجد في وجهه مدافعاً عن حفيده، وكثيراً ما لا يرضى الجد عن طريقة ابنه في تنشئة أحفاده، وكثيراً ما لا يرغب الأب تدخل الجد في تربية الأبناء. وقد يعد الجد نقد ابنه له امتهاناً لشخصيته، وإهداراً لحقه في إبداء رأيه وحماية أحفاده.

2 ـ المكانة الاجتماعية:

تعتمد المكانة الاجتماعية للفرد في أي جماعة على دوره القيادي فيها، ويعتمد في هذا الدور على ما يقوم به الفرد من خدمات للجماعة التي ينتمي إليها.

وتتأثر المكانة الاجتماعية للفرد في جميع مراحل حياته بالمعايير القائمة والقيم السائدة في المجتمع الذي يعيش في إطاره، ويتباين المستوى العائلي لهذه العائلة في صعوده وهبوطه.

ولقد كان للمسنين مكانتهم الاجتماعية في المجتمع اليوناني القديم؛ إذ كان منهم الفلاسفة والمؤرخون والساسة؛ هذا، ولايزال للمسنين مكانتهم المرعية في مجتمعاتنا الشرقية؛ وقد دعا الإسلام إلى تقديرهم واحترامهم وذلك في قوله تعالى ﴿إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِندَكَ ٱلْكِبَرَ أَحَدُهُمَآ أَوْ كِلَاهُمَا فَلَا تَقُل لَّهُمَآ أُفٍّ وَلَا تَنْهَرْهُمَا وَقُل لَّهُمَا قَوْلًا كَرِيمًا﴾ [الإسراء: 23] .

وتضعف هذه المكانة في المجتمعات الغربية المعاصرة لأنها تؤمن بالقوة والسرعة، وهي صفات لا تتوفر لجيل الشيوخ. ولذلك تقسو الحياة عليهم ويهجرهم أبناؤهم، وتضيق بهم سبل الرزق، ويدركون أنهم أصبحوا عالة على المجتمع وعلى الحياة نفسها، وقد بدأ الشيء نفسه ينتشر في مجتمعاتنا أيضاً. ولقد بيّن ذلك الكاتب الفرنسي البيركامو (Albert Camus) في روايته «الغريب» (L'étranger)، وحدد بذلك الانطباعات الرئيسية التي يعيشها جيل الشباب والشيوخ في إطار هذه الحضارة المادية التي تحياها البشرية في وقتنا الحاضر.

3 ـ الأسرة:

عندما تتسع دائرة الأسرة وتشتمل على أجيالها المتعاقبة كما تتمثل في الجد والأبناء والأحفاد فإن العلاقات القائمة بين أفرادها تزداد تعقيداً وتداخلاً. ويختلف نوع هذه العلاقات تبعاً لاختلاف المستوى الحضاري الذي يحدد سلوك الأسرة؛ فالأسرة الريفية تكاد لا تجد أية صعوبة في إيواء الأجيال المتعاقبة، والأسرة المدنية تكاد لا تقوى على احتمال أكثر من جيل واحد لمدة طويلة؛ فهي سرعان ما تتخفف من جيل الأبناء عندما يكوّنون عائلات جديدة، ولذا فهي تجد صعوبة كبيرة في تقبل جيل الأجداد، نظراً لطبيعة المجتمع المعاصر، وطبيعة التحول الإجتماعي السريع، وضيق المسكن الحديث، وصغر حجم الأسرة نتيجة لارتفاع مستوى المعيشة وزيادة معدل الإنفاق. وهكذا لا يتسع إطار الأسرة المدنية المعاصرة إلى الشيوخ، بل إن الأسرة تكاد لا تتسع إلاّ للجيل الذي أنشأها، والجيل الذي ما يزال يعد نفسه للحياة، ولذلك أنشأت الدولة أو المؤسسات المدنية (مؤسسات النفع العام) مراكز لرعاية جيل المسنين وتطورت الفكرة عند بعض الدول حتى تحولت عند بعضها إلى إنشاء أحياء كاملة للشيوخ، وعند البعض الآخر تمّ إنشاء مدن جديدة لهم، وأقامت بعض الدول مخيمات لهم يجتمعون فيها بعض شهور السنة، ثم يعودون إلى مساكنهم بين أهليهم وذويهم.

4 ـ التوافق الاجتماعي:

تتأثر عملية التوافق بمدى ونوع التقاليد والعادات السائدة في البيئة، والخاصة بكل مرحلة من مراحل النمو، وللأمثلة الشائعة في البيئة أثرها العميق على تحديد سلوك الفرد في كثير من نواحيه، وكلما كبر سن الفرد ازداد تبعاً لذلك اهتمامه بآراء الناس، ومراعاته للقيم المرعية والمعايير القائمة.

وقد تعوق التقاليد الفرد عن تعلم مهارات جديدة، خصوصاً عندما يعلم المسن أن الناس من حوله ينظرون إليه نظرتهم إلى الإنسان العاجز، الذي لم يعد بمقدوره أن ينجز أي عمل، وقد تدعوه هذه التقاليد ذاتها إلى إهمال نفسه بعدما أهمله كل من حوله.

والتقاليد التي تحترم السن، وتعطي المسن حقه من الاحترام والتبجيل، وتدعو الناس إلى استشارته في الملمات، هي التقاليد التي تساعده على تحقيق التوافق الاجتماعي الضروري لطمأنينته وسعادته.

وهنا تشكّل الهوايات ركيزة مهمة من ركائز تحقيق التوافق الاجتماعي في مرحلتي منتصف العمر والشيخوخة، هذا في حال سمحت لها نظرة مجتمعاتنا إليهما بذلك.

5 ـ الاتجاهات النفسية:

وقد دلت الأبحاث التي قام بها بولاك (Bollak) و لورج (Lorge) على أن الاتجاهات تزداد استقراراً وثبوتاً لعامل زيادة السن وخصوصاً بعد الرشد، ولذا يصعب على الشيوخ تغيير اتجاهاتهم: وتدل هذه الدراسات أيضاً على أن أكثر الإتجاهات مقاومة للتغيير هي الإتجاهات التي تدور حول الموضوعات الاجتماعية والعقائدية. هذا، وتميل الاتجاهات في مرحلة الرشد إلى التحرر، فيما تميل إلى المحافظة في مرحلة الشيخوخة.

ويزداد التعصب تبعاً لزيادة السن، ويتعصب الشيوخ لآرائهم، ويتعصبون لماضيهم، وهكذا يبدو الحنين للماضي في صورته النفسية الصحيحة لأنه يمثل الحنين للقوة، والشباب، والسرعة، والمكانة الاجتماعية، وحيوية الكفاح، ومواقع العمل الإيجابي في حياة الفرد، وقد قال الفيلسوف الألماني جوته: «الماضي. الماضي. وحده هو الذي أؤمن به»، نظراً لأن الماضي يمثل الواقع الذي عاشه الفرد، والحاضر يمثل اللمحة السريعة المتحولة، والمستقبل يحمل بين طياته الضعف، والخوف، ومفاجآت القدر.

ولكي نطمئن بأن الاستمرار في الحياة هو مع الاستمتاع والعمل والعطاء بل والإبداع حتى السن المتقدمة، هناك أمثلة كثيرة من الفنانين والشعراء والفلاسفة نذكر منهم مايكل أنجلو الذي ظل يواصل رسم لوحاته حتى وصل عمره إلى 89 سنة، وڤردي أبدع أفضل أعماله وهو في سن الثمانين، والموسيقار الألماني ڤاجنر وضع أشهر أعماله وعمره 72 سنة وجوته الذي قام بتأليف أشهر أعماله «دكتور فاوست» هو في سن الثمانين، وفي العالم العربي نذكر نجيب محفوظ الذي حصل على جائزة نوبل، وتوفيق الحكيم، وطه حسين، وكلها تدل على استمرار العطاء والإبداع الفكري حتى مرحلة متقدمة من العمر ولم يكن للسن من أثر عليهم، وليس أي واحد منا مطالباً بأن يحقق المزيد من الإنجازات في الشيخوخة فمرحلة الإنجاز في حياة الناس غالباً ما تكون العقدين الثالث والرابع من العمر لكن الحياة لا بد أن تستمر بمواصفات مقبولة حتى نهايتها؛ ومع هذا فإن الإحساس بالهرم «والعجز» يبقى أمراً شخصياً حتى بعد سن التقاعد الرسمي. لقد ظل برتراند راسل حتى الثمانينات يحاور ويكتب ويتظاهر في شوارع لندن ضد الاستخدامات المدمرة للذرة، واحتفظت العالمة الأنثروبولوجية مرجريت ميد بنشاطها وطاقاتها على العمل حتى شارفت الثمانين من عمرها، وعاش العالم الروسي بافلوف ما يقرب من ستة وثمانين عاماً، ولم يتوقف حتى موته عن العمل والإشراف على الطلاب وإجراء التجارب؛ فالشعور بالسن أمر نسبي، وإن الحياة هي ما نخلقه منها، ومع ذلك فإن التغيرات البيولوجية تحدث ومعها تغيرات في التفكير وفي النمو النفسي والاجتماعي[1].

تغييرات الجسد والنفس:

يشمل التغيير في الشيخوخة كل أعضاء الجسم، وبما كل أنسجته وخلاياه، كما يصيب النفس والعقل. ويحاول الطب رصد هذه التغيرات التي تصاحب الشيخوخة، وتحديد علاقة ما يصيب أجهزة الجسم من تغيير في تركيبها الدقيق مع التقدم في السن بأداء الجسد والعقل للوظائف الحيوية المعتادة، والأسلوب العملي لدراسة هذه التغييرات يتم عن طريق المقارنة بين كبار السن وبين الشباب، أو متابعة بعض الأشخاص على مدى سنوات حياتهم ودراسة ما يعتريهم من تغيير، وأهمية ذلك هي المساعدة على التنبؤ

(1) فؤاد السيد، الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975.

بما سوف يحدث من تغييرات ومحاولة علاجها أو تعويضها أو التكيف معها مبكراً قبل أن تداهمنا فجأة دون إعداد مسبق.

وعلى العموم فإن المظهر العام للشخص يدل على الشيخوخة: فالخطوات المتاقلة هي دليل على ما أصاب أعضاء الحركة من عظام وعضلات ومفاصل من ضمور وفقدان للمرونة، أما القوام المنحني فيدل على التغييرات التي أصابت العظام والمفاصل والعمود الفقري، والتشوه الذي نتج عن هشاشة الفقرات وتيبس الغضاريف التي تفصل بينها، وقد ثبت أن الطول يقصر في الشيخوخة بضعة سنتمترات. وينقص وزن الجسم في الشيخوخة وإن كان يبدو مترهلاً، ذلك أن كتلة الجسد تتكون الآن في معظمها من الدهون، فيما تصاب الأنسجة الأخرى بالضمور ويقل الوزن الكلي للجسم.

بالإضافة إلى تغير لون الشعر إلى اللون الأبيض، بالرغم من أن الشعر الأبيض لا يدل على الشيخوخة حيث إنه يظهر في بعض الأحيان في سنوات العمر الأولى في بعض الحالات الوراثية، والسائد أن 50٪ من الناس يتحول الشعر لديهم إلى اللون الأبيض قبل سن الخمسين.

بالإضافة إلى الشعر الأبيض هناك تجاعيد الجلد، ويصبح الجلد جافاً قليل المرونة ويفتقر إلى النضارة، كما أن الطبقات الداخلية تحت البشرة يصيبها الضمور مما يسبب ترهل الجلد، وتظهر أيضاً بقع داكنة على سطح الجلد، بالإضافة إلى آثار الإصابة بالأمراض التي تبدو علاماتها على الجلد الذي يعتبر مرآة لحالة الجسم الداخلية.

ومن تغييرات الجسد والنفس مع التقدم في السن ذلك التباطؤ الذي يكون سمة كل شيء في تلك المرحلة، ليس فقط في الحركة والنشاط ولكن في التفكير والاستجابة، كذلك في وظائف أعضاء الجسم المختلفة.

إذا كان كل ما تقدم هو جزء من التغييرات التي تصيب الجسد مع الشيخوخة، فإن ما يعتري الحالة النفسية والعقلية من تغيرات في الشيخوخة قد تأتي في المقام الأول من حيث أهميتها، فحالة الوهن والضعف والاضطراب تصيب النفس والعقل كما تصيب الجسد، بالرغم من ذلك ليس قاعدة عامة في كل كبار السن، إلاّ أنهم جميعهم يشتركون في تدهور الذاكرة، أما الحالة المعنوية أو النفسية أو العاطفية لكبار السن فإنها في الغالب تتعرض لاضطرابات، منها الإحباط والاكتئاب والإجهاد الذهني وعدم القدرة على التفكير السليم، وقد تنتابهم نوبات من القلق والغضب، وبعضهم يكون دائم القنوط.

التغير البيولوجي:

مع التقدم في السن تفرز الغدة النخامية كميات أقل فأقل من مادة يطلق عليها هرمون النمو البشري، وتنتج أعراض الشيخوخة عن نقص هرمون النمو البشري.

وتتدهور في الشيخوخة قوة الإبصار كلما زاد سماكة عدسة العين، تفقد الأذنان القدرة على سماع النغمات الصوتية الأعلى، ثم بعد ذلك النغمات الصوتية الأدنى، ويزداد انعدام القدرة على تمييز الرائحة والطعم، الجلد يصبح أكثر رقة ويبدأ في الارتخاء مع تزايد سرعة تكسر وانهيار البروتينات التي تدخل في بناء الأنسجة الموجودة تحت الجلد وتكوّن الدعامة له. تضمر العضلات وتتراكم الدهون، خصوصاً حول تجويف البطن، وتصبح العظام كالغربال مليئة بالفجوات والفتحات عرضة للكسر في حين تبلى المفاصل وتتآكل، ويزداد القلب ضعفاً، ولا يمكنه ضخ الدم بالكفاءة نفسها التي كان يعمل بها، وتبدأ جميع الأعضاء الأخرى بالانهيار تدريجاً، خصوصاً الكليتين والرئتين وتضمحلان بسرعة كبيرة.

ويتغير الصوت البشري تبعاً لزيادة السن وخصوصاً في الشيخوخة، وبما أن مخارج الحروف تعتمد على درجة نضج الصوت، فإن طريقة نطق الكلمات المختلفة تتغير تبعاً لزيادة العمر، ومن الملاحظات التي ندركها جميعاً اختلاف نطق الطفل، عن نطق المراهق والراشد، وعن نطق الشيخ الهرم.

هذا، وعندما يكثر تساقط الأسنان تبعاً لزيادة العمر يتغير الصوت البشري، ويرتبط هذا التغير بمخارج الحروف التي تعتمد في جوهرها على التكوين السليم لجوف الفم.

ويضعف الصوت تبعاً لزيادة العمر، ويفقد جزءاً كبيراً من حرارته، ويصبح مرتعشاً، متقطعاً.

إن المخ الشاب يملأ كما هو معلوم تجاويف الجمجمة، وغالباً ما يكون جامداً، مع جيوب صغيرة مليئة بسائل كما هو الأمر بالنسبة للمخ، أما مخ الشخص البالغ 83 عاماً فقد فينكمش مبتعداً عن عظام الجمجمة، وتكبر الجيوب الممتلئة بالسائل بدرجة واضحة.

وهناك اتجاه يقول: إن الشيخوخة مرتبطة بالبرمجة الجينية، أما الاتجاه الآخر فيرى أن الشيخوخة عبارة عن نوع من التآكل والتعرية الفيزيائية، تنتج بصورة خاصة عن

التعرض للأكسجين، وهو عنصر ذو شقين، فهو ضروري للكائنات وهو في الوقت نفسه يدمر معظمها.

أهم العوامل التي تؤثر على التغير العضوي:

يتأثر التغير العضوي للكبار بعوامل مختلفة نلخصها في ما يلي:

1 ـ الوراثة:

هي التي تحدد بعض خصائص الفرد الرئيسية مثل الطول، ولون الشعر، وقابليته للإصابة بأمراض معيّنة مثل السكر، الصلع، ومدى الحياة للإنسان سواءً طال أو قصر يتأثر بعامل الوراثة، ذلك لأن متوسط العمر يختلف من عائلة إلى أخرى ومن سلالة إلى أخرى.

2 ـ المهنة:

لكل مهنة آثارها على المشتغلين بها، وهذا يفسر لنا انتشار أمراض القلب والحنجرة بين المشتغلين بمهنة التعليم، وارتفاع نسبة أمراض الروماتيزم بين الفلاحين، وارتفاع نسبة السل بين المشتغلين بصناعة النسيج.

3 ـ الغذاء:

دلّت الأبحاث التي أجريت على الفئران على أن نقص الغذاء عن الحد الحيوي الضروري لاتزان الحياة يبكر بالشيخوخة، وأن زيادة الغذاء عن ذلك الحد أيضاً يؤدي إلى النتيجة نفسها التي يؤدي إليها النقصان الشديد. هذا، ولنوع الغذاء أثره على حياة الكبار، فمثلاً تؤدي زيادة نسبة المواد الدهنية في غذاء الكبار إلى زيادة ترسيب الكوليسترول في الأوعية الدموية، وهذا بدوره يؤدي إلى زيادة ضغط الدم وأمراض القلب.

4 ـ تنشيط الأجهزة العضوية المختلفة:

تواترت نتائج التجارب المختلفة في هذا الميدان على أن كثرة استخدام أي عضو من أعضاء الجسم البشري يؤخر شيخوخته؛ فلكل جهاز عضوي مرحلة يصل فيها إلى ذروة قوته ثم ينحدر بعدها إلى الشيخوخة شأنه في ذلك شأن الجسم البشري كوحدة، وهكذا نرى أن للقلب، وللرئتين، وللعضلات، وللقشرة المخية منحنيات تحدد اتجاه نموها، وطريق انحدارها وضعفها. هذا، وقد نجد أنفسنا في المستقبل القريب أمام

مفهوم جديد يقرر أن الوظيفة تؤخر الشيخوخة، شأنه في ذلك، شأن المفهوم الذي يقرر أن الوظيفة تخلق العضو.

5 ـ البيئة:

تؤثر البيئة بنوعيها، سواءً كانت اجتماعية أو طبيعية، على معدل التغير العضوي في الكائن الحي، خصوصاً في طفولته وشيخوخته؛ لذا يختلف مدى سرعة أو بطء ظهور مظاهر الشيخوخة من مجتمع إلى آخر، ومن بيئة إلى أخرى، فمثلاً تسرع الشيخوخة بالفرد في المجتمعات المتخلفة وتتناقص سرعتها في المجتمعات الحديثة؛ ويختلف أيضاً معدل التغير في المجتمعات الريفية عنه في المجتمعات الحضرية، وللبيئة الطبيعية الجغرافية أثرها أيضاً على تحديد مدى المرحلة المنتجة في حياة الفرد. هذا، ولكل بيئة أمراضها العضوية التي تنتشر بين سكانها، ولهذه الأمراض آثارها المختلفة على إنتاج الفرد، وعلى متوسط العمر.

إن هدفنا من دراسة مرحلة الشيخوخة ليس إطالة العمر، ولكن هدفنا الحقيقي هو زيادة المدى النشيط في حياة الفرد كي يستمتع بحياته في عمله وراحته، بعيداً عن الآلام والمشكلات، وكي يشعر الفرد أن الحياة من بدئها إلى نهايتها تجربة رائعة، وليست مجرد أعباء متراكمة.

يجب أن يتعلم الفرد كيف ينظم استعداداته العقلية، وقدراته المعرفية وفكرته عن نفسه ليواجه التغيرات الداخلية التي تطرأ على جسمه ونفسه خلال رشده وشيخوخته، وليواجه أيضاً الضغوط الخارجية التي يفرضها عليه المجتمع المتطور.

في الوقت الحاضر تتعلق آمال مؤيدي إطالة العمر بعلماء البيولوجيا الجزئية، الذين يحققون تقدماً كبيراً في عمليات عزل الأسس الهرمونية والخلوية والجينية للعمر الطويل. ولكن هذا الاقتحام المباشر لمجال بيولوجيا إطالة العمر يثير بعض القضايا الأخلاقية والاقتصادية الصعبة[1].

أمراض الجهاز العصبي في الشيخوخة:

يتكوّن الجهاز العصبي في الإنسان من المخ والنخاع الشوكي والأعصاب، وهو الذي يتحكم في وظائف الجسم بصورة عامة، كما أنه المركز الرئيسي للإحساس

(1) معصومة أحمد إبراهيم، مريم سليم وآخرون، مرجع سابق، ص 290.

والحركة والعمليات العقلية؛ وبالرغم من المخ لا يتعدى وزنه 2٪ من وزن الجسم إلاّ أنه يحصل على 15٪ من كمية الدم التي يضخها القلب، ويتكوّن الجهاز العصبي من عدد هائل من الخلايا العصبية يقدر بآلاف الملايين، ويتم التنسيق بين هذا العدد الهائل من الوحدات عن طريق مواد كيمائية تعمل على توصيل الإشارات بين هذه الخلايا، ومع التقدم في السن تصيب الجهاز العصبي تغيرات هامة في التركيب والوظيفة يترتب عليها نتائج مهمة بالنسبة لحالة الإنسان في الشيخوخة.

ومن الخصائص المهمة للخلايا العصبية وهي الوحدات التي يتكوّن فيها الجهاز العصبي وتؤدي وظائف الإحساس والحركة والتفكير أن هذه الخلايا لاتتجدد وما يتلف منها لا يعود إلى وظيفته مرة أخرى مثل خلايا الجلد مثلاً والتي تلتئم بعد الجروح والإصابات، ومع كل يوم يمضي من عمر الإنسان فإن أعداداً هائلة من هذه الخلايا يصيبها التلف ونخسرها نهائياً لكن البقية من هذا الكم الهائل يقوم بتعويض وظائفها فلا يحدث خلل ملحوظ، ومع التقدم في السن واستمرار هذا المعدل اليومي من خسارة خلايا المخ يجد الإنسان نفسه في الشيخوخة وقد ظهر عليه تراكم هذه الخسارة على مدى السنين، من هنا فالمخ عند المسنين يبدو أصغر حجماً.

ويحصل الجهاز العصبي على الطاقة التي يحتاج إليها لأداء عمله عن طريق الدورة الدموية التي تمده بالأوكسجين والغذاء. والخلل الذي يحدث في الشيخوخة سببه أن الدم المتدفق إلى المخ يتناقص نتيجة انسداد الشرايين، وقد يحدث إنسداد كامل في بعض هذه الشرايين مع التقدم في السن ويترتب على ذلك نتائج سيئة. ونتيجة التقدم في السن يصاب بعض المسنين بالرعشة والاهتزاز في أيديهم وربما في أطرافهم وجسدهم، ولهذه الرعشة أسباب متعددة، وقد يكون السبب أحد الأمراض التي تصيب الجهاز العصبي.

ومن الأمراض الشائعة بين المسنين ما يعرف بمرض «باركنسون» نسبة إلى العالم الذي وصفه لأول مرة، والمريض بهذا الداء تراه جامد الملامح، وقد انحنى قوامه ويسير بصعوبة وتكون خطواته قصيرة ومتلاحقة، مع اهتزاز في حركة يديه، وهذه الرعشة هي علامة لهذا المرض وخصائصه، إنها تختفي عند الحركة وتعود للظهور عند الراحة والسكون، كما أنها تختفي أثناء النوم.

ولا يعرف سبب محدد لمعظم حالات مرض «باركنسون» إلاّ أن بعض الحالات ينشأ نتيجة للتقدم في السن مع ما يصاحبه من أمراض شرايين المخ، وقد يحدث نتيجة

تناول أدوية الأمراض العقلية، والدواء يعمل على تحسين الأعراض.

ونتيجة لضمور الجهاز العصبي في الشيخوخة، تتوقف أعصاب الأطراف عن أداء وظائفها ويؤدي ذلك إلى فقد الإحساس والحركة في أطراف الجسم فيصعب على المريض الحركة والوقوف، ولا يستطيع استخدام يديه في الأعمال الدقيقة.

ومن آثار ضمور الجهاز العصبي أيضاً ما يحدث في بعض الأمراض من ضمور شديد في عضلات الجسم، فيبدو الشخص نحيلاً للغاية.

والواقع أن حالات الضمور التي تصيب الجهاز العصبي والعضلات لا يوجد لها علاج حتى يومنا، وكل ما يفعله الأطباء هو منع مزيد من التدهور والمضاعفات في هذه الحالات[1].

التغير الانفعالي:

يتصل التغير الانفعالي في الشيخوخة بمدى نجاح الفرد أو إخفاقه في عمليات التكيف التي تفرضها عليه بيئته المتطورة وحياته المتغيرة.

وتميل انفعالات الشيخوخة إلى تلخيص السلوك الانفعالي لمراحل الحياة كلها في مرحلة واحدة. وهي في تلخيصها هذا تؤكد مرحلة الطفولة أكثر مما تؤكد المراهقة، وتؤكد المراهقة أكثر مما تؤكد مرحلتي الرشد ومنتصف العمر، ثم تنتهي من ذلك كله إلى تأكيد نفسها في انفعالاتها كمرحلة لها خصائصها التي تميزها عن أي مرحلة أخرى سابقة لها.

بالإمكان أن نلخص أهم انفعالات الطفولة التي تعود إلى الظهور مرة أخرى في الشيخوخة إلى النواحي التالية:

1 - انفعالات المسنين ذاتية المركز، تدور حول أنفسهم أكثر مما تدور حول غيرهم، وتؤدي هذه الذاتية إلى نمط غريب من أنماط السلوك الأناني الذي قد لا يتفق في مظهره العام وما يتوقعه الأحفاد من سلوك الأجداد.

2 - لا يتحكم الشيوخ تحكماً صحيحاً في انفعالاتهم المختلفة، شأنهم في ذلك شأن الأطفال الذين يعجزون عن ضبط مشاعرهم وعواطفهم.

---

(1) لطفي الشربيني، أسرار الشيخوخة، بيروت، دار النهضة العربية، ص 740.

3 - تتميز انفعالات المسنين بالعناد وصلابة الرأي، وقد يؤدي هذا العناد إلى السلوك المضاد، ولذا تجد الشيوخ يثورون لأوهام لا حقيقة لها، وعندما تتكشف لهم الأمور ويدركون خطأهم فإنهم يراوغون ويظلون في إصرارهم وعنادهم.

4 - وعندما يغضب المسنون فإنهم غالباً ما يثورون كالأطفال.

5 - وهم بالرغم من عنادهم وغضبهم أكثر قابلية للإستهواء من غيرهم.

6 - يميل المسنون إلى المديح والإطراء والتشجيع.

وتتشابه انفعالات المسنين مع انفعالات المراهقين في النواحي التالية:

1 - المسنون في كثير من انفعالاتهم مذبذبون، شأنهم شأن المراهقين قبل أن يصل بهم نموهم الانفعالي إلى النضج الذي تتطلبه طبيعة نموهم ومطالب حياتهم.

2 - يسخر المسنون من الأجيال الأخرى، ويجدون أن زمانهم كان أفضل الأزمان، وأن جيلهم كان أحسن من وجد على الأرض.

3 - وكما تتميز انفعالات المراهقة بالاندفاع، تتميز أيضاً انفعالات الشيخوخة في بعض نواحيها بصور مختلفة من هذا الاندفاع العاطفي.

4 - وكما يحاول المراهق أن يفرض شخصيته ليؤكد ذاته كي يتخلص من خضوع الطفولة، كذلك يحاول الشيخ أن يفرض شخصيته في سيطرة غريبة لإبعاد الظن أنه بدأ يضعف ويهرم.

هذا، ولا تكاد تبقى من انفعالات الرشد ومنتصف العمر عند الشيوخ إلاّ مظاهر عابرة نلخصها في ما يلي:

1 - يدور معظم انفعالات الراشدين ومن هم في منتصف العمر حول القلق كما سبق أن بيّنا ذلك؛ وللمسنين أيضاً ما يثير في نفوسهم القلق، وقد يؤدي بهم القلق إلى الكآبة لأنهم لا يجدون متنفساً لانفعالاتهم كما كانوا يفعلون في رشدهم؛ والشيخوخة على العموم بوجهٍ عام إحباط وتأزم قد تقود إلى اليأس وفقدان النشاط، ولكنها تكون عند بعض المسنين مرحلة تحقيق للآمال المؤجلة والدخول النشط في عملية التغير الاجتماعي والسياسي للبيئة، هناك العديد من الأمثلة على ذلك منها الفا ميردال المحامية السويدية التي كرست نشاطها لتجنيد الرأي العام العالمي لمواجهة الأخطار النووية، إلى أن حصلت على جائزة نوبل للسلام سنة

1982 تتويجاً لجهودها، كما نذكر في هذا المجال الأم تريزا التي نالت أيضاً جائزة نوبل للسلام، والسيدة ليندا مطر رئيسة المجلس النسائي اللبناني التي شارفت على الثمانين من العمر، وكانت قد تقدمت إلى الانتخابات النيابية السابقة.

2 ـ كما أن المسنين يرتابون ويشكّون في الآخرين ونواياهم كثيراً، وكأنما ورثوا من شبابهم وكفاحهم عدم الثقة في الآخرين.

وتكاد مرحلة الشيخوخة أن تتمايز في سلوكها الانفعالي عن بقية المراحل الأخرى للحياة في النواحي التالية:

1 ـ يقف أحياناً المسنون من البيئة المحيطة بهم موقفاً سلبياً لا ينفعلون لها أو معها، وكأنهم بذلك يعبّرون عن الهوة السحيقة التي تفصلهم عن الأجيال الأخرى التي تضطرب بها الحياة من حولهم.

2 ـ وتتصف انفعالاتهم بالخمول وبلادة الحس.

3 ـ وقد يرجع هذا الشعور بالبلادة والسلبية إلى عدم إدراك الشيخ للمسؤولية التي تواجه من يحيطون به، فهو يمضي في حياته ومشاكل الناس حوله تدفعهم إلى الكفاح وهو لا يشعر نحوهم بأية مسؤولية تتطلب منه استجابة محددة.

4 ـ يخطىء الشيوخ عندما ينفعلون في إدراك الموقف المحيط بهم، لذلك تجيء انفعالاتهم بشكل لا يتناسب ومقومات الموقف الذي أثار في نفوسهم هذا الانفعال.

5 ـ ويغلب على انفعالاتهم التعصب الذي لا يقوم في جوهره على أساس، فهم يتعصبون لجيلهم، ولآرائهم، ولعواطفهم، ولكل ما يمتُّ إليهم بصلة قريبة.

6 ـ ويشعر الشيوخ بأنهم مضطهدون في حال لم يتقبل الآخرون مواقفهم، ويؤدي بهم الشعور بالاضطهاد إلى الشعور العميق بالفشل، فيجابهون الاضطهاد الذي يقع عليهم باضطهاد الآخرين.

وهكذا نرى أن انفعالات الشيوخ في جوهرها مزيج من انفعالات الحياة كلها من طفولتها إلى شيخوختها، وقد يحدد نوعها وتواتر ظهور بعضها واختفاء البعض الآخر مدى تكييف الفرد لنفسه، وتكيفه مع بيئته وما يعتريها من تطور، ومدى تقبل الناس للشيوخ، ومدى إهمالهم لهم.

مخاوف الشيخوخة:

يخاف الإنسان من الشيخوخة وما تحمله من مرارة، وخوفه من الشيخوخة هو خوفه من اقتراب النهاية، وكثيراً ما يراوده الخوف الشديد من الموت، ويؤدي به هذا الخوف إلى الهروب من كل حديث أو حوار أو تفكير يدور حول هذا الموضوع.

ويخاف الفرد من المرض لخوفه من الموت، فلم تعد صحته من القوة بحيث تقاوم الأمراض المختلفة التي قد تصيبه في شيخوخته، وهو في مرضه كثير الهواجس والأوهام (Beauvoir, 1970)[1].

وهو ينظر حوله فيرى رفاقه يرحلون الواحد تلو الآخر، أنه لا بد من أن يلقى المصير نفسه ولذا فهو يخاف الوحدة الرهيبة أو العزلة التي لم يتعودها من قبل، وتزداد مرارة الوحدة كلما انفض من حوله أبنائه وأهله، وذلك عندما تشغلهم عنه أمور الحياة، وقد يخامره شعور بأنه إنسان غير مرغوب فيه.

ومما يسبب للمسنين الخوف فقدان بعض الأشخاص المهمين في حياة الشخص بالموت أو الانفصال (Mehel, 1962)[2].

المشكلات النفسية والعقلية:

إن المشكلات النفسية قائمة في الشيخوخة لا محالة، لكنها تتراوح بين مشاعر الملل والعزلة والفراغ والاضطرابات النفسية والعقلية الشديدة كالعته (خرف الشيخوخة) والاكتئاب النفسي الشديد الذي يدفع إلى الانتحار في بعض الأحيان.

ويصيب الملل في العادة كبار السن بسبب ما آل إليه وضعهم وحالتهم الصحية والاجتماعية، كما أن الملل الذي يعاني منه المسنون من نمط حياتهم يدفعهم إلى الاحتجاج والامتعاض من كل شيء حولهم، وهم يحاولون البحث عن دور مما يجعلهم في العادة يصطدمون بالآخرين من حولهم لأنهم يريدون أن يطبقوا مفاهيمهم القديمة في زمن مختلف.

ويكون للفراغ الذي يحدث عقب سن التقاعد من العمل أسوأ الأثر في الحالة

---

(1) Simone de Beauvoir, La vieillesse, Paris, Gallimard, 1970.

(2) R.Mehel, Le vieillessement et la mort, Paris, P.U.F., 1962.

النفسية لكبار السن؛ فالحرمان من العائد المادي والأدبي للعمل قد يكون بداية التدهور العقلي والنفسي، وقد تأتي مع ذلك المشكلات الصحية. ويلاحظ أن المسنين الذين يعيشون في دور الرعاية مهما كان مستوى هذه الدور، يؤدي إلى تدهور صحتهم البدنية وقدراتهم العقلية.

ويشكو المسنون من انفضاض الناس من حولهم، مما يجعلهم يعيشون في عزلة قاتلة، وتضيق دائرة علاقاتهم في محيط الأسرة والأصدقاء؛ وفي واقع الأمر أن الناس ينفضون بالفعل من حول المسن لأنه دائم الشكوى، ولا يكف عن توجيه النصائح، كما أن الكثير من المسنين لديهم شك زائد في من حونهم، ويعتقدون أنهم سوف يسلبون أموالهم وقد يتهمونهم بذلك في بعض الأحيان، كذلك يلاحظ على بعض المسنين المبالغة في البخل، إن النتيجة النهائية لكل ذلك هو العزلة التي يعاني منها المسنون، ما يؤثّر سلباً على حالتهم النفسية.

هذه المشكلات النفسية التي ذكرناها بالرغم من مرارتها فإنها قابلة للحل أو للتخفيف منها جزئياً؛ ولكن هناك نوع آخر من المشكلات المرتبطة بالشيخوخة تستعصي على الحل، تلك هي حالة العته أو الخرف التي تصيب كبار السن وهي تدهور خطير يصيب القدرات العقلية يؤدي إلى خلل في الذاكرة، وعدم القدرة على التصرف السليم أو أداء الوظائف الاجتماعية، وتصيب هذه الحالة 5٪ من المسنين فوق سن الستين، وتزداد انتشاراً مع التقدم في السن لتصل نسبتها 20٪ في من هم فوق سن الثمانين، وتكون إصابة النساء بها ضعف نسبة إصابة الرجال[1].

وهناك أنواع مختلفة من حالة العته أو خرف الشيخوخة لكن أهمها على الإطلاق ما يعرف بمرض «الزيمر» ولا يعرف له سبب حتى الآن بخلاف بعض الأنواع الأخرى التي ترجع أسبابها إلى نقص الدم الذي يغذي المخ نتيجة لتصلب الشرايين وانسدادها، أو أنواع العته التي تنشأ بسبب الإغراق في تعاطي الخمور لمدة طويلة أو سوء استخدام بيع الأدوية، أو نتيجة لنقص الفيتامينات في الغذاء؛ والواقع أن مرض «الزيمر» قد أصبح في الوقت الحالي كابوساً مزعجاً في الدول الغربية بسبب زيادة انتشاره والإخفاق في الوصول إلى علاج ناجح له أو حتى التوصل إلى معرفة أسبابه، ولعل ذلك هو السبب

---

(1) Vandem plas-Holper, Le développement psychologique à l'âge adulte et pendant la vieillesse, Paris, P.U.F., 1998.

في وجود مراكز أبحاث ودوريات متخصصة وجمعيات علمية تهتم بهذا المرض على وجه التحديد في دول أوروبا الغربية والولايات المتحدة الأميركية.

ومن مظاهر حالة العته أو خرف الشيخوخة التي تبدأ في الظهور تدريجاً لدى المسنين أن يبدأ التدهور بفقدان القدرة على التركيز، وعدم الإكتراث بأي شيء ثم ضعف الذاكرة والنسيان، خصوصاً حيال الأحداث القريبة في البداية ثم نسيان كل شيء بعد ذلك حتى أسماء الأهل والأقرباء وعدم الاستدلال على المكان الذي يوجد فيه المسن أو معرفة الزمن، كما يتحول المسن إلى إنسان تائه يتجول بلا هدف ولا يخلد للراحة، ويهمل نظافة جسده وثيابه، وقد يؤدي تدهور القدرة العقلية إلى عدم التحكم في عمليتي التبول والإخراج، وعدم القدرة على الكلام وضعف الحركة ما يتسبب في حالة من العجز والإعاقة البدنية والعقلية.

أما علاج هذه الحالات فإن الطب لم يتوصل حتى اليوم إلى الدواء الفعّال الذي يعيد الحالة العقلية للمصابين بعته الشيخوخة إلى ما كانت عليه أو حتى يوقف التدهور المستمر المميز لمسار هذا المرض، لكن الطب لا يقف مكتوف الأيدي حيال هؤلاء المرضى، ويكون بالإمكان مساعدة هؤلاء المرضى بالتخفيف من الأعراض الحادة، مثل علاج اضطراب النوم عن طريق الأدوية المنومة، وتهدئة توتر المريض بالمهدئات، وتقديم الإرشاد لأهل المريض. غير أن هناك بعض الأبحاث الطبية قد أحرزت تقدماً في الاتجاه نحو اكتشاف دواء ملائم لعلاج حالات العته[1].

وتزداد الإصابة بمرض الاكتئاب النفسي عند كبار السن حيث تبدو مظاهره على نسبة كبيرة منهم، وهناك أسباب كثيرة وراء اكتئاب الشيخوخة: حالما ينظر الإنسان إلى حاله في هذه المرحلة وقد أصابه الضعف وتراكمت عليه العلل والأمراض، ثم العزلة التي يعيش فيها وتفرضها عليه ظروف التقاعد عن العمل والبعد عن المجتمع، وقد يزيد الأمر سوءاً حين يفقد شريك حياته أو عزيزاً عليه، إضافة إلى ما يجول في خاطر المسنين من شعور بالاستغناء عنهم وعدم الحاجة إليهم، وأنه لم يعد مرغوباً في وجودهم بعد أن أدوا دورهم في الحياة ولم يعد لديهم ما يفعلونه، كل ما تقدم أو بعضه يكون سبباً كافياً لحدوث الاكتئاب لدى كبار السن، وذلك بالإضافة إلى فكرة الموت وانتظار النهاية التي تسيطر على البعض منهم وتحول دون استمتاعهم بالحياة في أيامهم الأخيرة.

---

(1) عبداللطيف الشربيني، مرجع سابق، ص 80.

وبالإمكان ملاحظة الإصابة بالاكتئاب عند أي من المسنين حين تبدو عليه علامات التبلد، والانسحاب من الحياة وفقدان الاهتمام بكل ما حوله، وافتقاد الهدوء، والحزن دون سبب واضح، كما أنه لا يرغب في الطعام، ويضطرب النوم لديه فيصيبه الأرق، وإذا تحدث كان الإحباط ومشاعر القلق واضحين في حديثه، إضافة إلى إشارات اليأس والتشاؤم، وقد تسيطر عليه أفكار إصابته بمرض عضال دون وجود لما يؤيد ذلك، أو فكرة الفقر الذي يتهدده هو وأسرته، رغم أنه في بحبوحة من العيش، أو يعبّر عن مشاعر الندم على أمور بسيطة حدثت في شبابه وصباه أو لم تحدث[1].

والعلاج الملائم للاكتئاب يتم بمراعاة ظروف كل حالة على حدة؛ فبعض الحالات يحتاج إلى الإرشاد والتدخل لوضع حل لمشكلة العزلة التي يعانيها بعض المرضى الذين يعيشون بمفردهم، وقد يتطلب العلاج أن يشترك الأهل لمساعدة المريض.

أخيراً ثمة أمر لا يخلو من الطرافة، فقد وجد أن نسبة من كبار السن ممن ينتمون إلى الطبقات العليا أو المتوسطة، ولا يعانون من الفقر، يفضلون العيش بمفردهم، ويتجهون إلى إهمال ملابسهم ونظافتهم الشخصية، بل أكثر من ذلك يجمعون القمامة والقاذورات ويحتفظون بها، كما أن المكان الذي يعيشون فيه يكون في حالة من الفوضى الشاملة، بالرغم من أن هؤلاء لا يعانون من العته أو الخرف ولا من الاكتئاب أو التخلف العقلي، فإنهم يختارون الاستمرار في الحياة بهذه الطريقة، والزهد في كل شيء في الحياة بالرغم من توفر بدائل أفضل لهم، ويعتبر ذلك نوعاً من التطرف في السلوك قد يعرضهم للأمراض أو الهلاك من البرد، وقد أطلق على هذه الحالات مرض «ديوجينز» نسبة إلى الفيلسوف الذي أسس المبدأ القائم على الزهد في الحياة.

النوم:

وهي مشكلة تبدو عامة في الشيخوخة، تلك هي مشكلة النوم؛ فالغالبية العظمى من المسنين يعانون من اضطراب في النوم، وبالرغم من أن كبار السن يقضون وقتاً طويلاً في الفراش إلاّ أن مدة النوم الفعلي تقل بصورة ملحوظة، كما أن النوم لا يكون عميقاً ويصبح متقطعاً، ومن أسباب اضطراب النوم عند المسنين القلق والاكتئاب، والألم نتيجة للأمراض المختلفة، أو عدم الارتياح في مكان لا يألفه؛ ومن المعلوم أن

---

(1) H.Pequinot, Vieillesse de demain, Paris, Vrin, 1986.

حاجة المسنين إلى ساعات من النوم تقل عن حاجة الأطفال والشباب والبالغين؛ ولعلاج الأرق واضطراب النوم عند المسنين يجب أن نبدأ أولاً ببعض الإشارات البسيطة، مثل الاعتياد على الاستيقاظ المبكر صباحاً، وعدم النوم في النهار، وتجنب الشاي والقهوة خصوصاً في المساء أو بعد الظهر، وتناول كوب من الحليب الدافىء مساءً، ومحاولة تأخير الذهاب إلى الفراش، وإذا أخفقت كل هذه الوسائل بالإمكان استخدام المنومات فترة لا تزيد عن 3 ـ 4 أسابيع، كي نتجنب آثارها الجانبية عند استخدامها على المدى الطويل والتعود على هذه العقاقير.

الفراغ:

إن مشكلة الفراغ هي أمر جاد وهام وليست مشكلة كمالية كما يتصور البعض من الذين يعتقدون أننا إذا وفرنا المسكن والملبس والطعام للمسنين فقد انتهت متاعبهم. إننا إذا تأملنا أحوال بعض الميسورين الذين لا عمل لديهم، نجد أن الكثير منهم يتجه إلى لعب القمار، أو إلى إدمان المخدرات، كما يتجه البعض منهم إلى ممارسة الرياضة العنيفة المدمرة، أما بالنسبة للمسنين فهذه مشكلة تبدو واضحة في دور الرعاية التي توفر لهم كل ما يحتاجونه، وتقوم بخدمتهم ورعايتهم الكاملة، والنتيجة أن هؤلاء النزلاء الذي يُفترض أن يكونوا في غاية السعادة على ما يلقون من رعاية واهتمام، يكون حالهم عكس ذلك تماماً؛ إذ تتدهور حالتهم بسرعة أكثر من غيرهم، ويقعون فريسة للأمراض البدنية والنفسية ولكثير من المضاعفات نتيجة الملل والفراغ.

سوء المعاملة:

وكبار السن الذين يتعرضون لسوء المعاملة في الغالب هم أولئك الذين يعانون عجزاً يقعدهم عن الحركة، ويجعلهم في حاجة ماسة إلى الرعاية الكاملة كونهم لا يتمكنون من خدمة أنفسهم أو الاستقلال في أمور حياتهم، وكذلك الذين يعانون من صعوبة في التعبير مثل الأعمى والأصم أو المريض العقلي، أو الذين يعيشون في فقر مدقع، ولا يملكون أي دخل، وغالباً ما يصعب علينا التعرف على ما يصيب هذه الفئات، وعلى ما يتعرضون له من سوء معاملة، غير أن بعض العلامات تمكننا من الاستدلال على ذلك، مثل الكدمات والجروح في أجساد المسنين، وكثرة تعرضهم للحوادث والسقوط بسبب الإهمال، أو حين نلاحظ أن القائمين على رعاية المسن في عصبية دائمة، ويطلبون نقل المريض إلى المستشفى وعدم خروجه من هناك.

الأمراض النفسية في الشيخوخة:

من السمات النفسية الخاصة بكبار السن هي فقد المرونة؛ إذ إن السمات النفسية تكون قد ترسخت في الشيخوخة وأصبحت أنماط السلوك ثابتة نسبياً، ومن الشائع أن نجد أن تصلب وجهات النظر والمشاعر جزء من المظاهر الطبيعية للشيخوخة؛ لذلك، فمن الضروري عند ذلك قياسنا الحالة العقلية للمسن المفترض إصابته بالمرض، فقد يكون من الطبيعي أن نواجه ببعض العناد والتمسك بالمواقف، فإذا كان الطبيب منحازاً في تفكيره، أو تنقصه خبرة الملاحظة الحكيمة فقد يعطي لهذه الخصائص أهمية أكبر من حقيقتها.

ومن الأخطاء الشائعة افتراض حدوث نقص في الذكاء مع التقدم في السن، فاختبارات الذكاء الحالية، تؤكد حدوث تعلم جديد على حساب الخبرة مما يصعب قياسه، كما أنها تكون ذات طبيعة متنوعة، وبذلك يعطينا القياس تميز الذكاء «الأفقي»، مع انتقاص في الذكاء العمودي. وفي واقع الأمر أن هذا الذكاء العمودي أو الطولي ينتابه نقص مع التقدم في العمر، ولكنه غير ذي دلالة إحصائية، وهذا على العكس من التعلم الجديد، وهو جزء غير هام نسبياً قياساً لذكاء الشخص المثقف الخبير[1].

المتلازمات الذهانية:

إن المظاهر الخاصة للمتلازمات الذهانية عند كبار السن لها علاقة بثبات الشخصية، وأن قدرة الإنسان كبير السن على التغير محدودة، ومن ثم يكون تفاعله في موقف ما أكثر مما كان يحدث لو كان الشخص أصغر بعشرين سنة مثلاً.

الاضطرابات الوجدانية:

هذه الاضطرابات هي مجموعة الأمراض الجديرة بالاهتمام، لأن حالات الاكتئاب، قابلة للشفاء تماماً؛ ولهذا فهناك أهمية مزدوجة لعدم إهمال تشخيص الاكتئاب عند كبار السن. ومن السهل الخطأ في تشخيص الاكتئاب المزمن المصاحب ببلادة الانفعال. وعلى العموم، فإن كبير السن يعاني فقط من الوحدة لأنه يعيش وحيداً في

---

(1) جايمس ويلليس و ج.أ. ماركس، الموجز الإرشادي عن الأمراض النفسية، ترجمة محمد عماد فضلي، المركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية (أكمل)، الكويت، 1996 ص، 156.

حقيقة الأمر، ثم لا يتبيَّن أنه مكتئب. مهما يكن من أمر، بالإمكان ملاحظة الاكتئاب للأسباب التالية:

1 ـ حالة انفعالية تتميز بالاكتئاب الشديد.

2 ـ درجة ملحوظة من التهيج.

3 ـ إحساس شديد بالذنب ولوم الذات يصل إلى درجة الضلالات.

وهذا النوع من المرض العاطفي لا يصعب تشخيصه، مهما يكن من أمر، وعلى كل فدرجات الاكتئاب الأخف قد لا يسهل تشخيصها؛ ولهذا فالواجب أن نبحث دائماً عن مظاهر التبلد العاطفي، أو انعدام المبادرة، واضطراب النوم التي تصحب الاكتئاب.

التهيج بسبب الهوس تحت الحاد:

لا يندر أن يحدث هذا عند كبار السن، ولكن الحالة تميل إلى الاستمرار وقد لا يلاحظها أحد إذا لم تكن شديدة، فنجد مثلاً رجلاً في الثمانين من عمره يسبب المشاكل بسبب سلوكه المتميز بالتدخل في شؤون الآخرين وبعدم استقراره في مكان واحد، كما يوصف بأنه يسرق ويسيء السلوك، ثم يتبين أنه يمثل صورة نموذجية من الهياج المصاحب للهوس تحت الحاد مع الانشراح وبعض أفكار العظمة، وبالإمكان أن يختفي كل هذا بالعلاج.

العلاج:

العقاقير المبهجة هي العلاج المختار، ولو أن كبار السن إذا ما أصابهم اكتئاب شديد، يتحسنون تحسناً جيداً عند علاجهم بالصدمات الكهربائية، شريطة أن تحتمل حالتهم الجسدية هذا النوع من العلاج.

وخلال استخدام العقاقير فإن البعض منها قد يسبب حالة من الهياج، وبعضها الآخر قد يسبب الميل الشديد إلى النوم[1].

الذهان الخيلائي (Paranoïa):

يكثر حدوث التفاعلات الخيلائية عند كبار السن، وقد يصيب المريض مرض حاد

---

(1) ويلليس وماركس، مرجع سابق، ص 157.

يصبح فيه الهياج وأفكار الاضطهاد واضحة وفي كثير من الحالات نجد الصورة العيادية مصطبغة بصبغة وجدانية قوية، في حين نجد في حالات أخرى دلالات على وجود اضطرابات عضوية، وضعف الحواس مثل ضعف السمع، وقد يسهم أيضاً في إضعاف حاسة السمع، ومهما كان السبب فالمهم أن نتبين أن هذه الحالات الحادة لها مآل حسن إذا ما تعاملنا معها بحرص وتعقل[1].

وهذا التفاعل قد يفجره حدث واضح في حياة المريض مثل الانتقال إلى «بيت للمسنين» أو إدخال المريض إلى المستشفى، ومثل هذا التغير في بيئة المريض يكون أكبر من احتمال كبير السن، الذي يصبح خائفاً كثير الشك يستولي عليه الرعب، خصوصاً إذا لم يعامل بقدر كافٍ من الاحترام واللياقة، ولو كان ذلك صادراً عن أشخاص حسني النية، فقد يتفجر في شكل هياج ذهاني.

الأسباب:

يحدث الكثير من المتلازمات الخيلائية عند كبار السن كرد فعل حاد في مواجهة خلفية من اضطراب عضوي للدماغ؛ ويصحب هذا في معظم الأحيان مرض تصلب شرايين المخ، أو عته الشيخوخة، وتصطبغ بعض الحالات الأخرى بأعراض عاطفية ترجع في الأصل إلى اضطراب عاطفي وهي تستجيب للعلاج بالعقاقير المبهجة.

كما يجب أن نتذكر دائماً أن كبار السن الذين يعوقهم الصمم أو العمى يصبحون فريسة سهلة لحالات الخيلاء[2].

وقد يبدأ ذهان الفصام في الشيخوخة، وهو لا يختلف كثيراً عن أنواع الفصام الأخرى.

وأخيراً فقد نجد متلازمة الخيلاء مضافة إلى إضطرابٍ خيلائي في الشخصية موجودة في الأصل طيلة حياة الفرد.

المتلازمات العضوية:

تشمل هذه المتلازمات العضوية حالات الهذيان التي تسود أحياناً اضطراب

(1) عبدالرحمن العيسوي، في الصحة النفسية والعقلية، بيروت، دار النهضة العربية، ص 264.

(2) علي زيعور، التحليل النفسي للذات العربية، دار الطليعة، بيروت، ص 109.

الخرف، ويكثر حدوث هذا عند كبار السن، وليس نادراً أن يحتاج هؤلاء المرضى إلى البقاء في المستشفى في حالة الاضطرابات الحادة، عندما يصابون بفقد التوجه أو عدم الاستقرار بشكل واضح[1].

الأسباب:

الصورة النموذجية للمتلازمات العضوية هي حالة من اختلاط الذهن الحاد مع التميز وعدم الاستقرار (التململ) وعدم ترابط الأفكار والانفعالات وأكثر الأسباب المهيئة شيوعاً لهذه الحالة هي تصلب الشرايين أو «خرف اختلاط الذهن» عند كبار السن بسبب أمراض عضوية مثل الذبحة الصدرية (احتشاء القلب) أو الالتهاب الرئوي الشعبي وفقر الدم. . . إلخ. وهذه الحالات تؤخذ دائماً بالاعتبار، ويمكن استبعادها بسهولة، كما يجب إجراء الفحوصات المخبرية اللازمة من أجل الاستبعاد، على أنه إجراء روتيني في حالات كبار السن المصابين باختلاط الذهن[2].

قواعد عامة:

يجب تقديم العلاج إلى أيٍّ ممن يصيبه مرض ذهاني في منزله، وبحرص شديد، قبل أخذ القرار بتحويله إلى المستشفى، ويجب ألاّ يتم هذا التحويل إلاّ إذا كان هناك داع واضح لذلك، أي عندما يكون المريض في حاجة إلى علاج لا يتم إلاّ في المستشفى. ومن القواعد الأساسية التي يجب مراعاتها هي المحافظة على مكانة كبير السن في المجتمع. وقد بيَّن هوايتهد (Wihtehead) بشكل مقنع فائدة إدخال المريض إلى مستشفى للأمراض العقلية لمدة شهر واحد، ثم إرجاعه إلى بيته شهراً آخر، حتى ولو كان المريض يعاني من خرف شديد؛ ولكن لا بدَّ من القول إن الذين يعانون من الخرف الشديد من بين المسنين يمثلون أقلية.

إلاّ أن أهداف العلاج النفسي محدودة عند المسنين، بالرغم من أن نتائجه قد تكون مُرضية تماماً؛ فالتحسن الملحوظ لحالات الاكتئاب الذي لم يكن مشخصاً من قبل، يمكن أن يؤدي إلى تغير في أسلوب حياة المريض[3].

---

(1) كمال دسوقي، الطب العقلي والنفسي، علم الأمراض النفسية، بيروت، دار النهضة العربية، ص 233.

(2) مصطفى حجازي، الصحة النفسية، المغرب، المركز الثقافي العربي، ص 222.

(3) قتيبة سالم الجلبي وفهد سعود اليحيا، العلاج النفسي، الرياض، الإعلامية، ص 51.

وللعلاج النفسي المبسط فائدة كبرى أيضاً، ومن السهل التغاضي عن كبار السن وكثيراً ما يُهملون أو ينتكسون إلى درجة التبلد البسيط المصحوب بمشاعر الكراهية، وهنا تجدي المناقشة المبسطة لمشاكلهم والاعتراف بمكانتهم والوعي بمصاعبهم مع الفهم المتعاطف معهم[1].

سيكولوجية الموت:

قامت أليزابيث كوبلر روس (Kubler. Ross, 1973) بدراسة مئات المرضى المسنين على فراش الموت وحاولت أن تتبع تحول شعورهم التدريجي بالموت حتى تقبلهم النهاية المحتومة برضى. وفي رأيها أن الإحساس بقرب النهاية المحتومة يتم على مراحل هي:

1 ـ الإنكار ورفض بالاعتراف بحقيقة أن مرضه قاتل.

2 ـ ويأتي بعد الإنكار الغضب والشعور بعدم العدالة وتكون هذه المرحلة مصحوبة بالغيظ من الأطباء والممرضات والأقارب.

3 ـ المساومة بعد أن يتأكد المريض بأن المرض شديد ومهلك فإنه يحاول أن يكسب بعض الوقت مستغلاً ما بقي من عمره في بعض الأعمال الإيجابية أو الخيرية أو العبادة.

4 ـ الاكتئاب كمحاولة للتعبير عن الحزن والأسى للنفس.

5 ـ تقبل هادىء للموت كحقيقة مقبلة، والتقبل الهادىء لا يعني السعادة بالموت. إنه يعني ببساطة أنه لا فائدة من المقاومة وأن الوقت آتٍ للراحة الدائمة.

وبالرغم من أن دراسات كوبلر روس تعتبر دراسات رائدة في هذا الميدان، فإن فهمها في جمع البيانات وتفسيرها قد انتُقد بشدة من قبل باحثين آخرين لأنها تجاهلت كثيراً من العوامل الأخرى والفروق الفردية في الاستجابة للموت؛ فعلى سبيل المثال: هل يمر المتدين المؤمن بالعالم الآخر بنفس المراحل السابقة التي يمر بها الآخرون؟ وهل هناك فروق بين النساء وبين الرجال في ذلك؟ ما هو أثر العوامل الحضارية؟ كلها أسئلة لم تجب عنها روس؛ ومع ذلك، يبقى لها فضل فتح ميدان جديد لا شك في

(1) مصطفى فهمي، الصحة النفسية، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1987، ص 229.

قدرته على إغناء البحث العلمي، إغناء معلوماتنا عن الإنسان.

التغير العقلي المعرفي:

على أن التغيرات السابقة بالرغم من حتميتها تتأخر في الظهور عند البعض. فقد تبيّن لنا أن القيام بتدريبات رياضية مكثفة لثلاث مرات أسبوعياً يخفض من ضغط الدم ويساعد على تنشيط الدورة الدموية. وفي دراسة لـ بيرين (Birren). تبين أنه بالمقارنة بين مجموعة المسنين متوسط أعمارهم 71,5 سنة وبين مجموعة أخرى متوسط عمرها 51 سنة، لم تتضح فروق كبيرة بين المجموعتين من حيث عمليات الهدم والبناء في الجسم واستهلاك الأوكسجين ونشاط الدورة الدموية، وقد بيَّن نيومان و نيكولز (Newman & Nichols) أن النشاط الجنسي بالإمكان أن يستمر حتى سن التسعين بحسب الصحة العامة للشخص وقدرات الطرف الآخر ونشاطه أو (نشاطها).

وما يقال عن الوظائف الجسمية يقال أيضاً عن الوظائف العقلية. هناك مشكلات تطرأ على الذاكرة القريبة وتبقى الذاكرة القديمة نشطة، فيتذكر الشخص أحداثاً قديمة وهو طفل، بينما ينسى الأشياء التي حدثت في حياته للتو منذ لحظات.

صحيح بشكل عام، إلاّ أن الدراسات تبيّن أن استثناءات كثيرة تحدث، فيظل المسنون قادرين على تذكر أرقام التلفونات والمساكن مثلهم في ذلك مثل الأصغر سناً شريطة أن تكون سلاسل الأرقام غير طويلة؛ ومن المعتقد بأن التذكر بالإمكان أن يستمر بكامل قوته على أن نعطيهم فترة أطول للتذكر وعلى مهل.

وقد كان علماء النفس يعتقدون لفترة قريبة بأن الذكاء يتدهور بتقدم السن، ولكن أصبح من المعروف حالياً أن هذا الادعاء خاطىء، بسبب أن مقاييس الذكاء لم يقم مصمموها بتقنينها من خلال مقارنات بين جماعات مختلفة من الشباب والمسنين، وقد أخذت جماعات المسنين من المقيمين في مؤسسات الرعاية الاجتماعية، وغني عن الذكر أن هذه الفئات من المسنين لا تعتبر ممثلة من حيث كفاءتها العقلية لمجتمع المسنين.

فضلاً عن هذا، فإننا نعلم، أن الذكاء يتكوّن من قدرات متنوعة وليس من قدرة أحدية. ومن المعلوم أن المقارنات بين المسنين وبين غيرهم كانت تتم بالنظر إلى الذكاء على أنه قدرة أحادية البعد. ومن المعلوم على وجه اليقين ـ الآن أن بعض قدرات الذكاء تتدهور والتقدم في العمر، ويبقى بعضها الآخر ثابتاً حتى الموت.

كذلك لاحظ العلماء أنه عند حدوث هبوط أو تدهور مفاجىء في إحدى القدرات الفكرية عند أحد الأشخاص في هذه السن، فإن هناك احتمالاً كبيراً في أن حياة الشخص قد أوشكت على النهاية خلال السنوات القليلة المقبلة (يكون الموت مرجحاً في هذه الحالات خلال خمس سنوات من بداية الهبوط المفاجىء)؛ ويطلق العلماء على هذه الظاهرة اسم «الهبوط النهائي»؛ وتبين البحوث أن ظهور الهبوط المفاجىء في إحدى القدرات العقلية يعتبر مؤشراً أدق من الفحوص الطبية في التنبوء بالنهاية. ومع ذلك فإن، هذه الظاهرة لا تزال موضع بحث العلماء في الوقت الراهن، ولا يزال البحث جارياً عن أسبابها.

الذاكرة:

إن تدهور الذاكرة في الشيخوخة أمر مهم؛ وفي واقع الأمر، أن أشياء أخرى يصيبها التدهور في الوقت نفسه منها السمع والبصر والحركة، ولكن أهم ما يميز الشيخوخة ما يصيب الذاكرة، فينسى المسن كل شيء، ولا يقتصر الأمر على الذكريات القديمة أو بعض المناسبات والمواعيد المهمة، بل يمتد ليشمل أسماء الأصدقاء وأفراد العائلة، حتى بات النسيان وضعف الذاكرة مرتبطاً بالشيخوخة، بالرغم من أن كل الناس صغاراً وكباراً لا يذكرون بعض الأشياء في معظم الأحيان.

وظيفة الذاكرة:

تتكوّن وظيفة الذاكرة من ثلاث مراحل: الأولى، هي تسجيل المعلومة سواءً كانت واردة إلينا عن طريق السمع أو المشاهدة؛ والثانية هي اختزانها في الذاكرة؛ والثالثة هي استدعاء هذه المعلومة عند الطلب أو الحاجة. وهذه العملية تشبه ما يحدث في الكمبيوتر، حيث يفترض أن المعلومات بعد رصدها توضع في ترتيب خاص، والذاكرة في الأحوال العادية تعني أننا حين نتذكر شيئاً سواءً كان معلومة أو اسماً أو مكاناً، فإننا نقوم بعملية تلقائية تمكننا من أن نصل إلى ما نريد فوراً من بين ما تزدحم به الذاكرة من مواقف ومعلومات وأسماء تم تسجيلها واختزانها بها منذ بدء عهدنا بالحياة؛ ويصيب الاضطراب هذه العملية في الشيخوخة، وأكثر المراحل تأثراً تكون مرحلة استدعاء المعلومات، فترى الشخص المسن يبذل جهداً ليتذكر اسم شيء ولا يستطيع، ولكنه قد يتذكر هذا الشيء في وقت آخر، حين لا يحتاج إليه[1].

---

(1) Guez D., Mémoire et vieillessement: approche méthodologique, Paris, Doin, 1989.

وتقسم الذاكرة إلى ثلاثة أنواع بحسب طبيعة الشيء الذي نود تذكره، الذاكرة البعيدة التي تخزن الأحداث التي حدثت منذ زمن بعيد؛ والذاكرة القريبة أو المتوسطة التي تخزن الأحداث قريباً خلال أيام أو ساعات؛ والنوع الثالث هو الذاكرة الحالية التي تتعامل مع ما يحدث في اللحظات نفسها. في الشيخوخة فإن تدهور الذاكرة لا يؤثر في القدرة على تذكر الأحداث البعيدة، فترى المسن يتذكر مواقف حدثت في طفولته أو صباه، بينما يعجز عن تذكر طعام الإفطار الذي تناوله في اليوم نفسه.

ومشكلة نسيان الأسماء والمواعيد والمعلومات بالرغم من أنها قد تبدو ثانوية أو أقل شأناً من مشكلات الشيخوخة الأخرى التي تتسبب في العجز والإعاقة وتهدد حياة المسنين، إلاّ أن ما يصيب الذاكرة من تغيير قد يأتي في مصاف الأولويات بالنسبة للذين يؤدون أعمالاً ذهنية.

وحتى اليوم لا يوجد حل لهذه المشكلة، لكن الحل يكون بتطبيق بعض الخطط التي تساعد الذاكرة حين تتأثر وظيفتها في السن المتقدمة، ومن الأفضل الاهتمام بهذه الاستراتيجية في سن مبكرة كي تكون جاهزة في الشيخوخة، لأن صغار السن قد ينسون في ظروف معينة.

في ما يلي عرض لبعض الاستراتيجيات لمحاربة النسيان:

الأكثر شيوعاً بين المسنين نسيان الأسماء، بالرغم من أن النسيان ليس مطلقاً بل يحدث في مناسبات معينة، ثم يستطيع المسن تذكر الأسماء. إن الحل يكون بالتخلص من الخوف من النسيان الذي يكون في الغالب السبب المباشر الذي يجعل المسن ينسى ما يعتبر معروفاً لديه، ويمكن حل مثل هذه المواقف بلباقة أو بالفكاهة.

ثمة مشكلة أخرى يشكو منها كبار السن الذين يطلب منهم الحديث في أحد الموضوعات وتناول تفاصيله، فتكون هذه المهمة بالنسبة لهم عسيرة للغاية؛ فمن ناحية؛ فإن الحديث يتطلب التركيز وعرض أفكار متتابعة يكون من الصعب على المسن في ظل حالة الذاكرة في الشيخوخة، وبطء التفكير؛ ومن الناحية الأخرى، يصعب متابعة الموضوع نفسه عند الحديث فيه ارتجالاً، وقد ينتقل المسن من موضوع إلى آخر ثم يصعب عليه العودة إلى الفكرة الأولى التي تضيع من الذاكرة، والحل لهذا الموقف، هو عدم الاعتماد على الذاكرة، بل علينا في وقت مبكر أن ندرب أنفسنا حتى قبل بلوغ مرحلة الشيخوخة على الإعداد المسبق للمواقف وتدوين الأفكار، وإذا كان الحديث مرتجلاً فالأفضل الاختصار واستخدام جمل قصيرة كي لا نبتعد عن الموضوع.

والمشكلة الأخرى التي يشكو منها المسنون ـ وأحياناً صغار السن ـ هي نسيان المواعيد أو عدم تذكر عمل بعض الأشياء في وقتها؛ فكثير من الأشياء يجب عملها في وقت محدد وعلينا أن نتذكرها، ونسيان هذه الأمور يدعو إلى الإحباط، حتى وإن لم يترتب عليه أي أضرار جسيمة، والحل هو استخدام مفكرة لتدوين هذه المواعيد، أو أن نعلق في البيت على الحائط في مكان واضح، ونضع ملاحظاتنا بخط واضح، وأن ابتكار طرق للربط بين شيء وبين آخر يساعد على التغلب على النسيان.

وحالات أخرى شائعة للنسيان بيننا جميعاً، وفي المسنين بصفة خاصة، منها ضياع الأشياء، وقد يكون الحل باتباع نظام يتحدد فيه مكان كل شيء، ووضع الأغراض في مكانها؛ ولكن من الأمور الطريفة في هذا الموضوع أننا نحتاج أحياناً إلى إخفاء بعض الأشياء في مكان لا يعرفه الآخرون، والمشكلة هي أننا قد ننسى نحن بالذات هذا المكان، وتُروى حكايات عن بعض المسنين الأذكياء يحاولون إخفاء ثروتهم في مكان غريب وسط المهملات، أو يدّسون نقودهم في الكتب القديمة، خوفاً عليها من اللصوص؛ والغريب أن اللصوص يتوقعون هذه الأماكن غير المألوفة ليبحثوا عن الأشياء الثمينة في بيوت المسنين.

والحل المقترح لكي نتعرف على هذه الأشياء، ونتجنب نسيان موضعها، هو عمل خريطة للمنزل ولمواقع الأشياء المهمة، نرجع إليها إذا غابت عن ذاكرتنا.

العوامل المؤثرة على الأداء:

تدلُ الأبحاث العلمية أن التغير الذي يحدث في مستوى الأداء تبعاً لزيادة السن وخصوصاً عند الشيوخ يرتبط ارتباطاً مباشراً بالمستوى العقلي والتعليمي للفرد.

رعاية المظهر العقلي المعرفي:

وتتلخص أهم مظاهر الرعاية العقلية في النواحي التالية:

1 ـ عندما يقال لك إنك كبرت فعليك أن تتساءل: كبرت بالنسبة لماذا؟ أنت قادر على أن تمد يد المساعدة إلى الآخرين، أنت قادر على أن تعيش مع عمرك وفق أحداث زمانك، أنت قادر على ابتكار أشياء جميلة، حاول وجرّب.

2 ـ الحياة الطويلة قيمتها في ذاتها، لا تنتظر من الناس احترامك لأنك عشت سنين طويلة أو لأنك قاسيت كثيراً، فلكل فرد ماضيه وكفاحه. وماضيك لا يعفيك من أن تثبت وجودك في وقتك الراهن، حياتك الماضية متعة بالنسبة لك، وكذلك حياة

كل فرد متعة بالنسبة له، فلا تثقل على الناس بقصة حياتك.

3 - تؤدي الشيخوخة إلى زيادة من ناحية ونقصان من ناحية أخرى، فهي بهذا المعنى ليست كلها ضعفاً، وليست كلها قوة، بل هي حالة من حالات تطور الفرد فيها ميزاتها وخواصها.

4 - علينا أن نساعد الشيوخ منا على أن يتقبلوا حياتهم كما هي كي لا يصطدموا ببيئة الشباب التي يعيشون في إطارها، وذلك لأن الصحة النفسية تعتمد على مدى تقبل الفرد لنفسه كما هي، والناس كما هم.

5 - التعلم نوع من الحياة، وعلينا أن نتعلم أشياء جديدة في كل يوم يمر بنا.

6 - تضعف ملذاتنا الجسمية والحسية في الشيخوخة وتقوى ملذاتنا الفكرية والدينية.

7 - إننا نتقاعد إلى وليس من، إننا دائماً بحاجة إلى الغد، أهداف نسعى إلى تحقيقها، ونشاط يقودنا إلى تلك الأهداف.

8 - تذكر دائماً أن العمل هو خير أطباء البشرية، وهو طريق السعادة، وهو الحياة نفسها.

9 - إن الاستمرار في النشاطات الذهنية هو من أفضل الوسائل للوقاية من تأخر القدرات العقلية؛ وبالإمكان أن نحافظ عليها باعتماد نظام دفاعي فعّال.

10 - الحرص على المحافظة على الفضول بالنسبة للمعرفة ولأمور الحياة.

11 - الاستمرار في الاتصال مع العالم الخارجي كما هو، وعدم التذمر من تغيره.

12 - رفض عدم المبالاة ومحاربتها، وكذلك الحياد، والوقوف جانباً، وبكلمة أخيرة يجب أن نتقدم في السن مع المحافظة على ذاتنا وعلى شخصيتنا وأن نتفهم الآخرين.

لذلك يقل انحدار الأداء تبعاً لزيادة العمر كلما زاد المستوى العقلي والتعليمي للفرد وهذا يعني أن مستوى الأداء عند الأذكياء والمتعلمين والمثقفين يظل مرتفعاً في شيخوختهم إذا ما قورن بمستوى أندادهم الأميين أو الأقل ذكاءً.

دوافع التعلم:

تؤمن قبائل الباليز (Balinese) البدائية بأن الفرد يتجسد مرةً أخرى بعد وفاته، وأن

الحياة الأخرى تعتمد على المهارات والقدرات التي مارسها الفرد في حياته الدنيوية. لذا، فإن الكبار يعكفون على تجويد ما تعلموه من قبل، وعلى تعلم مهارات ومعارف جديدة كي يستفيدوا منها في حياتهم المقبلة عند البعث.

وقد دلَّت الدراسات التي قامت بها مرجريت ميد على أن الشيوخ الذين يصل أعمارهم إلى حوالى الـ70 سنة لا يقلون في مهاراتهم اليدوية وقدراتهم العقلية عن الشبان إن لم يكونوا يفضلونهم في بعض النواحي.

لذا يجب أن يعرف كل فرد خصائصه النفسية، ومستوى قدراته العقلية كي لا يهبط إلى أقل من حدود طاقته فتتضاءل حياته، وعليه أن يستخدم قواه الكامنة حتى لا تضمحل.

لماذا تتغير عملية التعلم تبعاً لزيادة العمر من الرشد إلى الشيخوخة؟

يفسر بعض العلماء هذا التغير على أساس ضعف المرونة حيال التكيف نتيجة لزيادة السن؛ مما يؤيد هذه الفكرة زيادة زمن الرجع من الرشد إلى الشيخوخة.

ويفسر البعض الآخر ظاهرة التغير على أساس ضعف القدرة على تسجيل المعلومات الجديدة؛ مما يؤيد هذه الفكرة تناقص القدرة على التذكر المباشر تناقصاً ملحوظاً في الشيخوخة عما كانت عليه في الرشد، واحتفاظ الفرد بخبراته ومعلوماته القديمة واضحة قوية خلال مراحل حياته الأخيرة.

ومن المتوقع أن يتغير الذكاء في مرحلتي منتصف العمر والشيخوخة تبعاً لتغير الخواص العقلية للفرد فتضعف النواحي التي ترتبط بسرعة الاستجابة وتقوى النواحي التي ترتبط بدقة النتائج.

ويفسر لهمان ندرة الإنتاج العقلي في الشيخوخة بما يصيب كبار السن من جمود في آرائهم وتفكيرهم بسبب مقاومة التغير ونقصان المرونة.

أزمات الشيخوخة:

تعتبر أزمة الشيخوخة الأزمة الرئيسية في هذا العمر ـ كما يراها أريكسون ـ أزمة الاكتمال في مقابل اليأس. لقد تحددت هوية الإنسان في هذه السن تماماً تقريباً، وأصبح معروفاً لنفسه وللآخرين بما تراكم له من خبرات وأعمال لم يعد باستطاعته تغييرها أو تعديلها، فإذا كانت رؤية الشخص إلى ماضيه وخبراته رؤية مغتبطة يختلط فيها الإحساس بالإنجاز والنشوة فإنه ينظر حياته على أنها جديرة بالبقاء والاستمرار؛ وفي

رأي أريكسون أن مثل هذا النوع من الأشخاص يواجه الموت دون خوف «لقد فعلت ما عليَّ وأديت رسالتي بما سمحت له ظروفي». (Barron, 1953)[1].

أما اليأس فهو الوجه المقابل، وهو يمتلك الأشخاص الذين ينظرون إلى الماضي على أنه كان خالياً من أي مغزى أو قيمة، ويحدث هذا بصورة واضحة عندما يعتقد الشخص بأن آماله التي بدأ بها رحلته في الحياة قد أجهضت، ولم يعد بعدُ بالإمكان تحويل الدنيا لصالحه؛ ومع ذلك فإن الشخص الصحيح المعافى، والمؤمن والمستقر مادياً، والمرغوب فيه من الزوجة والأسرة نادراً ما ينتابه إحساس باليأس.

وتزداد أزمة الإحساس بالسن في الدول المتقدمة، نظراً لأنه في هذه الدول يصبح التقدم في السن عقبة في طريق التوافق الاجتماعي ومصدراً للعزلة والإحباط، أما في المجتمعات التقليدية فإن التقدم في السن يعتبر في بعض الأحيان مصدراً للحكمة والخبرة.

ومن المؤكد أن مثل هذا الإدراك للمسنين يلعب دون شك دوراً كبيراً في التخفيف من أزمة الشيخوخة.

ومن التغيرات الرئيسية التي تحدث في هذه السن ويكون لها تأثير قوي على الحالة النفسية والتوافق، فقدان الدور الاجتماعي والمركز؛ فبالإحالة على التقاعد يفقد الشخص الكثير من مصادر الإثارة والرضا والدخل الاقتصادي، ولا يقتصر فقدان الدور على ميدان العمل فقط فالنساء غير العاملات يجدن أطفالهن من حولهن قد كبروا وأصبحت لهم أسرهم ومشاغلهم، وبذلك يصبحن وحيدات.

ويعتبر فقدان النشاط في كثير من القدرات العقلية مصدراً آخر للإحباط والتأزم. ويبدو أن ضيق دائرة العلاقات الاجتماعية في هذه السن، والتقوقع على الذات من العوامل التي تترك آثارها على أساليب التفكير فتتضاءل القدرة على التجريد واستخدام المفاهيم ويحل محلها اهتمام بالعلاقات المحسوسة والأفكار ذات المضامين الذاتية الضيقة (O'Neil, 1974).

ويتضاءل ميل المسنين في هذه السن إلى الاستكشاف وحب المغامرة وتغيير

---

(1) F.Barron, The Disposition Toward Originality, Journal of abnormal and Social Psychology, 1953, PP. 478-485.

البيئة، ولهذا تزداد نسبة المحافظة في الاتجاهات، والسلبية والاستسلام للبيئة؛ كما يقل اهتمامهم بالنشاطات الخارجية. وبالرغم مما قد تبدو هذه التغيرات من صورة سلبية، فإن البعض يراها دليلاً على الاقتصاد في استخدام الطاقة النفسية ودليلاً على تطوير الجوانب الانفعالية بحيث تكون أهدأ مما كانت عليه في عالم الشباب.

ـ أنماط الشخصية:

تحدد سوزان ريتشارد (S.Richard) خمسة أنماط من الاستجابة للسنوات الأخيرة من العمر:

1 ـ **النمط الناضج**: وهو نمط بنّاء في مواجهته للحياة ويشعر بأن الحياة السابقة كانت ذات وزن كبير، وأشخاص هذا النمط دافئون، ونشطون، ويحافظون على مسؤولياتهم تجاه الأسرة والزوجات، وهم من أكثر الأنماط توافقاً مع الحياة المتقدمة في السن.

2 ـ **النمط الاستسلامي**: أشخاص هذا النمط مندفعون ومسرفون ومحبون للأكل والمتعة، إلاّ أنهم يفتقدون الطموح، ويفضلون البقاء في المنزل؛ وهم يتوافقون مع سنوات التقاعد وإن كان توافقهم يتميز بالسلبية والاعتماد على الأسرة أكثر مما يجب.

3 ـ **النمط الدفاعي القهري**: أشخاص هذا النمط لا يرحبون بالتقاعد ولا يضعون خطة له. قهريون بشكل عام ويحاولون مواجهة مخاوف السن بالإسراف بالنشاط والعمل، طالما يتاح لهم هذا، فإنهم يتوافقون نسبياً مع سنوات الشيخوخة.

4 ـ **النمط الغاضب**: أي النمط العدائي والمستريب، يفتقدون الهوايات الخاصة والإهتمام، ولا يرحبون بالتقاعد. الموت بالنسبة لهم ليس حقيقة يجب مواجهتها بل هو عدو يجب هزيمته. ويعتبر أشخاص هذا النمط من أسوأ الأنماط توافقاً وأقلها قدرة على تخطي أزمات الشيخوخة.

5 ـ **النمط الكاره للنفس**: وهو نمط يتميز بالاكتئاب والرغبة في الموت. ومع ذلك أو ربما بسبب ذلك، نجدهم أكثر توافقاً وتقبلاً للنهاية من النمط الغاضب.

ـ متطلبات الارتقاء في الشيخوخة:

يقترح نيومان ونيومان (Newman and Newman) ثلاثة أساليب بالإمكان من

خلالها مواجهة أزمات هذه المرحلة:

1 - **إعادة توجيه الطاقة إلى أدوار جديدة ونشاطات مبتكرة**؛ فالأعمال التطوعية، وشغل وقت الفراغ، والهوايات الخاصة قد تخلق بالنسبة للمسن «حياة جديدة» ربما تكون أكثر إشباعاً من ذي قبل. إلاّ أن هذا التحول يحتاج إلى جهد وصبر ونشاط. وفي رأي الباحثين السابقين أن النشيطين في هذه السن والإيجابيين أكثر إحساساً بالرضا من السلبيين المتقاعدين.

2 - **تقبُّل الحياة**: ونعني هنا التقبل بالمعنى الفلسفي وليس بالمعنى السلبي الذي يدعو إلى الهزيمة واليأس. بعبارة أخرى، إن الحكمة تتطلب من الأشخاص في هذه السن أن يزنوا السلبيات والإيجابيات وأن يستمدوا بعض الرضا من خلال ما أنجزوه في سنوات العمر السابقة من أعمال، أو أطفال، أو علاقات، وبهذا يمكنهم دمج الماضي في الحاضر بصورة هادئة ذكية.

3 - **مواجهة الموت كحقيقة واقعة**، دون السماح له بالتدخل في نشاطاتنا ومسؤولياتنا تجاه الآخرين.

ولكن من المفيد أن نعلم أنه يجب الاستعداد للشيخوخة مبكراً في الشباب كي نزيد من فرص الاستمتاع بها حين نتقدم في السن، ولا نعني بذلك فقط الاهتمام بالصحة أو إدخار ما يكفي من الأموال، بالرغم من هذا أمر ضروري إلاّ أنه ليس كافياً لتحقيق السعادة.

وهنا نقدم بعض الأفكار التي تساعد على الاستمتاع بالشيخوخة:

1 - يميل المسنون في العادة إلى العزلة وهذا يؤدي إلى نقص في القدرات الذهنية والنفسية، لأن الإنسان يفكر ويتكلم جيداً عندما يكون مع الآخرين، وحين يناقشهم؛ إن ذلك هو الوسيلة الوحيدة لتدريب القدرة العقلية، والاحتفاظ بها في مواجهة ما يصيبها من تدهور مع التقدم في السن، كما أنه الوسيلة لتدعيم الثقة في النفس.

2 - إن شغل الوقت على قاعدة نظام معين يعطي معنى للوجود. إن البقاء في المنزل في ثياب النوم، والقيام من النوم ساعة نشاء، والأكل دون نظام، هي أمور سيئة جداً، لذلك من المفيد وضع برنامج مناسب لعمر المسن وقدراته، يتضمن بعض الأعمال التي كان يقوم بها من قبل، أو حتى عمل جديد يتعلمه ويمارسه ما يبقيه

على صلة بالآخرين، وهناك الكثير من الأعمال الخيرية المناسبة التي تفيد الآخرين ويستفيد المسن منها في الوقت نفسه.

3 ـ أن يستمر المسن على علاقة بالعالم من حوله فلا يسمح للعجز أو المرض أن يفصله عن العالم الخارجي؛ فحيال ضعف السمع أو البصر أو العجز عن الحركة بالإمكان استخدام وسائل للتغلب عليها، وطالما توفرت الإرادة فلا يمكن أن يحول بين الفرد وبين الاستمتاع بالحياة شيء.

4 ـ العلاقة مع الماضي يجب أن تظل قائمة. وقد يكون النسيان سبباً للقلق والحرج، ولكن هناك وسائل عن طريقها بالإمكان التغلب على النسيان، مثل استخدام مفكرة، تدوين المعلومات المهمة، الإعداد المسبق قبل مواجهة بعض المواقف، اللجوء إلى التذرع بتقدم السن بدل الحرج من النسيان، كلها آثار تخفف من آثار النسيان، وعدم ترك ضعف الذاكرة يحول دون الاستمتاع بالحياة.

5 ـ الاحتفاظ بحالة من صفاء العقل والفكر، وعدم ترك الأشياء تعكر صفو الحياة والمزاج، مع محاولة جعل الجو المحيط يساعد على هذا الصفاء، ولا داعي للاحتفاظ بالأشياء التي تثير المشاعر، بل الاحتفاظ بالأشياء الجميلة الجذابة.

6 ـ التفاؤل هو السبيل إلى تبني أفكار إيجابية عن الحياة، وعدم ترديد «أن الشيخوخة كلها بؤس وألم»، فإن هذه العبارة أو غيرها تشيع في النفس الاضطراب والهزيمة واليأس. أما استبدالها بعبارات إيجابية مثل «السعادة موجودة في داخلي وفي من حولي»، فإن ذلك من شأنه أن يملأنا بالتفاؤل، والفرق كبير جداً بين اليأس والتشاؤم من ناحية وبين الرضا والتفاؤل من الناحية الأخرى، إن السبيل إلى الاستمتاع بالحياة هو عدم التخلي عن المشاعر الإيجابية، وعدم الاستسلام لمشاعر اليأس والإحباط والندم.

7 ـ التخلي عن الشكوى الدائمة وانتقاد كل ما هو جديد لأن هذا يجعل الناس ينفضون من حول المسن، وبواسطة الصحبة الحسنة نحتفظ بالأصدقاء، ولا مانع من مصاحبة من هم أصغر سناً والاستماع إليهم حتى وإن كانت اهتماماتهم وما يحبونه يختلف عما يفكر فيه المسن؛ ويتفق كبار السن في الغالب الأعم على أن كل جيل يأتي أسوأ من الجيل الذي سبقه، ولكن ما دام العالم مستمراً على هذا النحو فلا مانع من أن تكون روحنا رياضية ونقبل الحال على ما هو عليه لأننا لن نغيِّر الكون وليس مطلوباً منا ذلك، بل المطلوب هو أن نستمتع بحياتنا فقط.

8 ـ الشباب الدائم كان ولا يزال حلم الإنسان، ومنذ القدم لم يكف الإنسان عن البحث عن ينبوع للشباب يهب الصحة ويطيل العمر؛ حتى عصرنا الحاضر يحاول العلم التوصل إلى دواء للشيخوخة يبعث النشاط في الجسد والنفس حتى آخر العمر؛ وإذا كانت المحاولات في القدم ذات طابع أسطوري فإن محاولات العصر تبدو علمية تتركز في البحث عن عقاقير من الطبيعة مثل خلاصات نبات الجنسانا من شرق آسيا الذي ينشط الجهاز العصبي عند كبار السن والهرمونات الأنثوية والذكورية، كما أن هناك أنواعاً من الغذاء مثل غذاء ملكات النحل أو بعض الفيتامينات؛ ولكن يبقى الأهم حين نتقدم في السن أن نقتنع بأن الحياة لم تنته، وأن علينا أن نعيش أيامها حتى آخر لحظة، مع الاحتفاظ بروح الشباب.

9 ـ ولا نعني بالشباب الدائم وروح الشباب أن يحاولَ من يتقدم بالسن أن يبدو أصغر مما هو عليه، فإن مثل هذه المحاولات لا تنجح في العادة كما ترتبط بالكثير من القلق؛ صحيح أن مظهر الشيخوخة بما فيه من نقائص مثل انحناء القوام والتغييرات التي تصيب شكل الجلد حين تظهر التجاعيد وتذهب النضارة كل ذلك قد يجعل الشخص يفقد جاذبيته؛ لا مانع إذاً من تحسين هذه الصورة لكن يجب الإبقاء على وقار الشيخوخة وتحقيق التوازن بين حسن المظهر وبين أن يبدو الشخص مطابقاً لسنه.

10 ـ من أسرار الشباب الدائم ممارسة الرياضة، والنشاط؛ إذ إن النشاط والرياضة يفيد أن الصحة العامة ولو اقتصر الأمر على رياضة المشي لفترة قصيرة، أو حتى التنقل على كرسي متحرك؛ إن هذا لا يفيد الصحة العامة فقط، بل يدفع إلى الثقة في النفس، ويبعد الملل والرتابة القاتلة.

11 ـ إن دراسة حياة الذين بلغوا سناً متقدمة، وهم في حالة جيدة من الصحة والنشاط بيَّنت أنهم جميعاً تقريباً يشتركون في بعض الصفات أهمها التفاؤل وحب الحياة والتفكير الإيجابي الذي يجعلهم يتكيفون ومُصاب أليم مثل موت الزوج أو الزوجة أو فقد الأبناء، كما أن الكثير منهم لديهم التزام بقضية أو عمل أو عقيدة مع المشاركة الفعلية في مجال محبب قد يكون الأعمال الخيرية.

12 ـ من الأشياء المهمة في مسألة الاحتفاظ بالشباب الدائم التمسك بكل ما يشيع المرح والترويح عن النفس والابتعاد عن كل ما يعكر الصفو قدر الطاقة؛ فالمسنون الذين يدأبون على قراءة الوفيات والتردد إلى الأطباء بمناسبة وبغير مناسبة يظلون في قلق

دائم على صحتهم، هؤلاء غالباً ما يفتقدون عنصر المرح في حياتهم ليحل محله النكد الذي يسرع بتدهور العقل والجسد، والبديل لذلك هو الابتعاد عن هذه الأمور، وكذلك الابتعاد عن الذين لا يكفون عن الشكوى والمتبرمين بالحياة، ومصاحبة الذين يتصفون بالفكاهة والدعابة، ومشاهدة البرامج الفكاهية الضاحكة، وكذلك الضحك حيال همومنا ومشكلاتنا.

13 ـ أما ضرورة الفحص الطبي الدوري كل سنة فلا لزوم له، هذا ما يقوله الأطباء المختصون، كما أن كثرة التردد إلى العيادات والمستشفيات يعني زيارة أماكن خطرة قد تسبب لهم أضراراً صحية، كذلك فإن الكثير من العمليات الجراحية لا يفيد إلاّ قليلاً مقارنة بما ينجم عنها من مشكلات، أما التحاليل الطبية التي يحرص البعض على القيام بها بانتظام فإنها غالباً ما تكون متناقضة وغير دقيقة، والدواء تفوق آثاره الجانبية كل ما تتوقعه منه من فوائد. إن هذه ليست دعوة إلى إهمال المسن صحته ولكنها دعوة إلى نبذ المخاوف التي يفوق تأثيرها كل الأمراض. إذاً علينا جميعاً أن ندع القلق ونستمتع بالحياة دون خوف. إذ إن بإمكاننا أن نهيِّىء لأنفسنا جواً ملائماً وحياة ملؤها الهدوء والسلام النفسي حتى وإن لم تكن كل الظروف مؤاتية؛ فالسعادة لا يمكن أن تأتي إلينا من الخارج لكنها موجودة في داخلنا ومن حولنا وكل ما علينا هو أن نتلمس أسبابها ونحب الحياة ونتمسك بها حتى آخر لحظات العمر.

بكلمة أختم أن الشيخوخة ليست شراً خالصاً، إن هناك بعض الضوء في الصورة التي يراها البعض قاتمة، نعم هناك رسالة تمت وإنجازات تحققت وهيبة ووقار وحكمة.

المراة والتقدم في السن:

تختلف المرأة عن الرجل في النواحي الحيوية والنفسية وفي الخصائص العامة في كل مراحل العمر بداية من الطفولة، مروراً بالمراهقة والنضج، ثم في الشيخوخة. ولعل الميزة هي إنفراد المرأة بالكثير من الأمور الاجتماعية والنفسية الخاصة بها، وكذلك ببعض الوظائف التي لا تشترك فيها مع الرجال مثل الدورة الشهرية والحمل والولادة وتربية الأطفال.

ومن الملاحظات المهمة أن المرأة أطول عمراً من الرجل، وتطبق هذه القاعدة في كل المجتمعات تقريباً، والفارق بين عمر النساء وبين عمر الرجال يصل إلى 8 سنوات لصالح النساء، وهكذا يزيد عدد من يصل منهن إلى الشيخوخة عن عدد الرجال.

ومن الأسباب التي ذكرها العلماء في ما يتعلق بأن النساء يعمرن أكثر من الرجال، أن نمط حياة كل من الجنسين مختلف؛ فطبيعة المهن والأعمال التي يقوم بها الرجال تجعلهم أكثر عرضة لعوامل ومؤثرات البيئة؛ وهناك ملاحظة أخرى عند الحديث عن المرأة في الشيخوخة، فعند دراسة أحوال السيدات اللاتي يفقدن أزواجهن بالوفاة في هذه السن، ومقارنة بالرجال الذين يفقدون زوجاتهم بالوفاة، فإن الرجال يكونون أكثر تأثراً في الفترة التي تعقب بداية حياتهم كأرامل، فيتجه الكثير منهم إلى العزلة والعزوف عن كل مباهج الحياة بعد فقد شريكة حياته، ومنهم من تسوء صحته بطريقة ملحوظة، وكثير منهم يعاني من اكتئاب شديد قد يدفع إلى التفكير في الانتحار، وتضيف نتائج هذه الدراسات أنه بنهاية العام الأول بعد فقد الرجال لزوجاتهم يكون 12٪ منهم قد رحلوا عن الحياة بالفعل، ومقارنة بالمرأة حين تفقد زوجها نجد أنها تكون أكثر صلابة، ولا تزيد نسبة وفاة النساء بعد الترمل في العام الأول عن 1٪[1].

ومن دراسات أخرى لأحوال النساء في الشيخوخة ومقارنتها بأحوال الرجال، وُجد أن الغالبية العظمى من النساء في السن المتقدمة هن من الأرامل أو المطلقات، بينما غالبية الرجال يكونون متزوجين، أما السبب في ذلك فربما لاتجاه الرجال بصفة عامة إلى الزواج من نساء صغيرات وبقاء فرصة الرجل في الزواج حتى مع التقدم في السن وليس الأمر كذلك بالنسبة للمرأة التي يصعب أن تجد فرصة للزواج حين تتقدم في السن إلاّ نادراً! ربما لأن صورة المرأة العجوز في المجتمع تختلف عن صورة الرجل العجوز، وتكون أقل قبولاً. . . ربما! التي تؤثر في صحتهم، ومن جانب آخر، فإن بعض العادات التي توجد بكثرة بين الرجال مثل التدخين، والاتجاه إلى إدمان الكحول والمخدرات تسبب في مضاعفات صحية خطيرة تودي بحياتهم كما ثبت من علاقة التدخين بأمراض القلب على سبيل المثال، وهذه الأمور أقل حدوثاً بكثير عند المرأة، كما أن أمراضاً أخرى قاتلة مثل السرطان بصفة عامة تحدث أكبر في وسط الرجال ربما بسبب زيادة فرصة تعرضهم للعوامل المسببة لها، وكذلك حالات زيادة ضغط الدم التي تسبب مضاعفات صحية فإنها أكثر في الرجال مقارنة بالمرأة.

بالإضافة إلى ذلك فإن العوامل الوراثية تمنح المرأة منذ البداية قدرات احتياطية ومناعة أفضل؛ فإذا تأملنا التركيب الوراثي للخلايا نجد أن الرجال يتميزون بوجود

(1) Pamela Levin, Les cycles de l'identité, inter Editions, Paris, 1986, P. 125.

كرموزم (XY) ويقابله في المرأة الكرموزوم (XX)، وهذا التركيب ربما كان وراء تميز المرأة الذي يمنحها خاصية طول العمر، كما أن الهرمونات التي توجد في جسم المرأة تسهم في حمايتها من كثير من الأمراض التي لا تصيبها إلاّ في وقت متقدم بعد أن يقل إفراز هذه الهرمونات عقب انقطاع الطمث فيما يعرف خطأً «سن اليأس»؛ والصحيح هو سن الأمان والنضج، ولكن هذه التسمية أطلقها الرجال لأسباب بيولوجية فقط. وهو يعني انقطاع الطمث أو توقف الحيض وهي حالة طبيعية تمر بها النساء حول سن الخمسين من العمر، وترتبط هذه الحالة ببعض الاضطرابات النفسية والشكاوى الجسدية بالرغم من التغييرات التي تحدث لا تتعدى أثر التغيير في إفراز الهرمونات الأنثوية، ولا يبرر كل ما يجول في أذهان الكثير من السيدات من مخاوف وأوهام حيث يعتقدن أن توقف الحيض يعني بداية النهاية لدورهن في الحياة، أو هو الإيذان لنجمهن الساطع بالأفول، وربما كانت هذه المخاوف والأوهام وراء ما يشعرن به من متاعب ترتبط بهذه الفترة، كما أن مجرد تفكيرهن في التسمية الشائعة لهذه الحالة «سن اليأس» قد يدفعهن إلى الإعتقاد بأن لها من اسمها نصيب!.

وبالرغم مما يحدث في الفترة التي تعقب انقطاع الطمث من متاعب، غير أنه لا يوجد علاقة بين ذلك وبين أي أمراض بدنية أو نفسية إذا ما تخلّت النساء عن ما ينتابهن من مخاوف، فكل ما يحدث هو تغيرات فيزيولوجية طبيعية بالإمكان أن تمر بسلام ودون متاعب نفسية أو بدنية تذكر.

أما تغييرات الشيخوخة التي تصيب المرأة بصفة خاصة وتسبب لها القلق في بعض الأحيان فهي تلك التي تصيب الأعضاء التناسلية حيث تأخذ الأعضاء الخارجية في الضمور ويقل إفراز المهبل وتزيد فرصة حدوث الإلتهابات، كما يؤدي ضمور الرحم إلى ميله للسقوط للأسفل مع زيادة فرص النزيف بتأثير الضمور والتقرحات أو ربما بسبب الإصابة بالسرطان في بعض الحالات، وتعالج هذه المشكلات بعلاج تعويضي يتم عن طريق مادة الاستروجين التي تماثل الهرمون الأنثوي الذي أدى نقصه في الشيخوخة إلى هذه التغييرات.

نظريات في الشيخوخة

أصبحت الشيخوخة حديثاً من المواضيع المهمة في علم النفس، وكان الدافع وراء ذلك ظهور تيار في البحث يهتم بـ«الحياة بكاملها»[1] وذلك خلال العقود الأخيرة، ولكن العناية بأمور الشيخوخة وإدارتها تعود إلى التاريخ البعيد؛ ففي العصور القديمة وكذلك في العصور الوسطى، طُرح سؤالان أساسيان: الأول، يتعلق بالمظاهر السلبية والإيجابية المرتبطة بالشيخوخة، أما الثاني فيتعلق بالوسائل التي قد تمنع مظاهر التقدم في العمر؛ فالفلاسفة مثل أفلاطون أثنى على الشيخوخة، بينما آخرون مثل شيشرون، فقد أبرز سلبياتها، إذ إن من مظاهرها الوسواس المرضي أو «السويداء» (القلق المرضي المتعلق بحالة وظائف الأعضاء) مع الشعور بتجاهل الآخرين وبالتفاهة. أما الطبيب اليوناني جالين (Galien) فقد أبرز من خلال كتاباته، أن التقدم في السن ليس مرضاً، ولكنه حالة عضوية فقط.

أما في العصور الوسطى فقد تم ربط الشيخوخة بالشعوذة؛ إذ تم تصوير المشعوذين والمشعوذات بشكل عجائز. وبعد هذه الحقبة بفترة طويلة، ظهرت آراء الطبيب ڤون سويتن (G.Von Sweten) عن الاحتفاظ بالصحة الجيدة وبالشباب عند كبار السن، قائلاً بأن الشيخوخة ليست بالضرورة مؤلمة، وبأن هذا يتوقف على الحياة التي عاشها الفرد سابقاً، و«الخطأ» لا يكمن في السن، إنما في الطباع والمزاج.

وأوضح اسكيرول (J.E. Esquirol) عام 1930، وهو أحد مؤسسي الطب النفسي في فرنسا، إن مفهوم العته الخاص بالشيخوخة ليس مرتبطاً بالضرورة بالتقدم في العمر الطبيعي؛ اهتم الباحثون بعد ذلك بالظواهر المرضية مما ربط الشيخوخة بالعته المرضي، ونُظر إليها على أنها نوع من العته.

وكان يجب انتظار نهاية الحرب العالمية الثانية حتى تتم معالجة حالة الشيخوخة في مظاهرها العامة وليس من منظور مرضي (باتولوجي)؛ إذ نشر هال عام 1922 ضمن

(1) Life Span developmental psychology.

هذا السياق كتاباً[*] وأتبعه بآخر[*] عام 1939، وبتأثيرٍ من هؤلاء الرواد، بالإضافة إلى التزايد في أعداد المسنين في المجتمعات الغربية كثرت الأعمال التي تناولت الشيخوخة بشكل متواصل[1].

والشيخوخة سيرورة دائمة تبدأ من الولادة وتؤدي إلى حالة يكمن فيها الكثير من الصعوبات: إن الشيخوخة عامل من الصعب تحديده، لكن هناك مفاهيم تركز على النواحي السلبية. ومن الصعب اتخاذ السن كمعيار عام مع ضرورة الإقرار بوجود فرق بين الوضع النفسي وبين الفزيولوجي للأفراد. فالقياس الزمني لعمر الإنسان يجب فهمه من خلال ثقافة العصر: فالعمر المديد خلال السنوات الأخيرة في المجتمعات الصناعية يقود إلى طرح السؤال حول «بدء الشيخوخة»؛ فمن المتفق عليه لأسباب اجتماعية أن الشيخوخة تبدأ في سن التقاعد، لكن هذا المعيار لا يأخذ بعين الاعتبار الفروق الفردية، وأن في بعض الحالات التقدم في السن يبدأ قبل الشيخوخة. ولا يمكن تجاهل أن الشيخوخة ترتبط بتغييرات فيزيولوجية وبنقص في القدرات، ولكن يبقى الأمر مرتبطاً بالأفراد. من الصعب القول بأن مرحلة الشيخوخة تخضع لعوامل اقتصادية وللواقع الاجتماعي؛ ومهما يكن من أمر، فإنه لا يجب النظر إلى الشيخوخة من زاوية التدهور في القدرات فقط. وفي هذا السياق نذكر ما قاله جان بول سارتر (Jean Paul Sartre) عام 1980 «إن العجوز لا يشعر أبداً بأنه عجوز، لأن الأمر يتعلق بما تسببه الشيخوخة للذي ينظر إليها من الخارج ولكني شخصياً لا أشعر بشيخوختي». والمشكلة تكمن في التفاوت بين نظرة الشخص الذي بدأ يرى بنظرة شاخت، وبين نظرة الآخرين إليه هي من العناصر التي يجب الأخذ بها في دراسة الشيخوخة. حتى إن الباحثين ليسوا حياديين حين يتعلق الأمر بالشيخوخة؛ إذ نجد في بعض الأعمال البحثية النفسية تنميطاً ثقافياً متقيداً بالأعراف السائدة وهي لا تتصف بالعلمية؛ فالمتقدم في السن يثير الصور الوالدية وفي الوقت نفسه يثير المستقبل الذي لا يريد أحد التفكير فيه. فالعلاقة بالأفراد المتقدمين في السن، وكذلك الأمر مع العلاقة بموضوع الشيخوخة يثير آليات دفاعية في المواقف التطبيقية والنظرية على حد سواء (لقد أعطى فرويد نفسه المثل من خلال النظرة التشاؤمية إلى الشيخوخة حين تناول السيرورة النفسية لها).

(*) Senescence: The Second Half of Life.

(*) E.V. Growdry: Problems of Aging.

(1) Jacqueline Bideaud, Ibid., P. 143.

وبوجه عام فإننا نجد أربعة نماذج تعالج موضوع الشيخوخة وهي:

1 ـ النموذج البيولوجي:

من المؤكد أنه في السن المتقدمة يحدث تناقص في عدد الخلايا النشيطة مما يؤدي إلى شيخوختها وضعف الجهاز المناعي وتغييرات في عمل الغدد، وهذه التغييرات البيولوجية تؤدي إلى تغيرات في شكل الجسم وفي الأعضاء الداخلية والأنسجة.

والشيخوخة الجسدية إذا تركنا جانباً الناحية المرضية فهي تؤدي إلى ثلاثة أنواع من التأثيرات (النتائج النفسية): أولاً: فإن لها تأثير على القدرات الذهنية، الشعور بالقلق على الصحة وإمكانيات المستقبل. ثانياً: التغييرات البيولوجية تسبب تأثيراً غير مباشر، من حيث إنها تؤثر على علاقة الآخرين بالمسن. ثالثاً: تأثير التغييرات البيولوجية يؤدي إلى نتائج ثانوية على الشخص نفسه، الذي يصبح ضحية هذه التغيرات؛ لكن التغييرات البيولوجية التي تصحب التقدم في السن لا تكفي وحدها لوضع نظرية كاملة حول الشيخوخة.

2 ـ النموذج الاجتماعي:

لا شك في أن الشيخوخة ظاهرة اجتماعية: في الدول الصناعية حيث يعمِّر الفرد طويلاً، فإن مشكلات التقاعد والتسلية والسفر والمدخول والحصول على الحاجات الصحية والطبية هي من مهام المجتمع والدولة. من هنا، فإن صورة الشيخوخة في هذه المجتمعات ليست بالسوء الذي هي فيه في الدول المتخلفة.

عدة نماذج اجتماعية واجتماعية ـ نفسية تحاول أن تأخذ في الاعتبار التغيرات المرتبطة بالشيخوخة؛ منها نظرية كمنغز[1]، التي تعود إلى 1931؛ إذ تقول هذه النظرية بأن هناك منحىً من جانب الفرد للتحرر من سلطة المجتمع، وفي الوقت نفسه يُظهر المجتمع عدم اكتراث بالفرد، فيعمد الأخير المتقدم في السن إلى عدم المساهمة في أعمال هذا المجتمع الذي هو في الوقت عينه يترك له قليلاً من المكانة والأدوار. فتُسحب منه بعض أدواره الاجتماعية التي استطاع المحافظة عليها وتُبقي البعض الآخر غامضاً؛ ويشعر الفرد هنا بعدم وجود هوية خاصة أو أهداف معينة. فإذا لم يستطع

(1) E. Cummings et W.W. Henry, Growing Old: The Process of Desengagement, New York, Basic books, 1931.

الحصول على تلك الأهداف، فإن هذه الحالة قد تؤدي به إلى عدم التكيف والاستلاب. من هنا تأتي أهمية نظرية النشاط حيث للمتقدم في السن وظائف ما.

أما نظرية الاستمرارية[1]، فإنها تعتمد على مراحل العمر السابقة وتقول بأن الشيخوخة هي استمرار للحالات التي عاشها الفرد في الماضي: إذ إن تكيف المتقدم في السن يتوقف على أذواقه وثقافته التي اكتسبها في حياته الماضية؛ فنظام الحياة والسلوك المتبع فيه هي التي تنبىء بالأسلوب الذي ستؤول إليه الشيخوخة، وبشكل خاص، كيفية مواجهة الأحداث التي قد تحصل.

أما النظرية الذي تتكلم عن الطبقات الاجتماعية التي تتناول شرائح الأعمار كافة فترى أن: «متوسط الأعمار قد ازداد كثيراً وأن عدد المتقدمين في العمر في ازدياد، من هنا فإنهم يشكلون طبقة تتمتع بسلطة أكثر من ذي قبل، مما يؤدي إلى رفضهم من قبل الفئات الأخرى وإلى صراعات معهم. بالإضافة إلى أن امتلاكهم للقوة الاقتصادية والسياسية يعطيهم سلطة كبيرة بالانتماء إلى الشيخوخة»[2].

يرى بعض الأبحاث الحديثة أنه توجد فروق في مجموعات المتقدمين في السن وهذا يعود إلى الانتماء إلى أقلية عرقية أو إلى مجموعات أخرى كما يقول جاكسون: فإن للعرق أو الانتماء الديني أو الثقافي تأثيراً على طبيعة الشيخوخة، ولا يمكن إرجاع ذلك إلى الطبقة الاجتماعية فقط[3].

3 ـ النموذج النفسي:

اهتم علم النفس المعرفي بدراسة معالجة المعلومات عند المتقدمين في السن؛ وتناولت هذه الأعمال الناحية الوظائفية مثل: الذاكرة، الحلم، حل المشكلات. . . إلخ، وقد بيّنت النتائج أن «بعض القدرات يصيبها الوهن، بينما قدرات أخرى تزيد

---

(1) R.C. Atchley, The Social Forces in the later life, Belmont Wadswork plushing, 1972.

(2) L. Cain, Political factors in the emerging legal status of the elderly, The Annals, 1974.

(3) J.S. Jackson et al.., Cultural racial, and ethic miroty in fluences on aging, in J.E. Birren et K.W. Schaie (eds) Hand book of the psychology of aging, San Diago, Academic press, 1990.

كفاءة». وحاولت نظريات عدة تفسير أن ذلك لا يؤثر فقط على ضعف بعض القدرات، ولكن يؤثر أيضاً على الوظائف الذهنية وطريقة عملها مع التقدم في السن.

ووجد الباحثون أن طريقة التعويض هي الأكثر استخداماً من أجل المحافظة على القدرات الذهنية والتخلص من الآثار السلبية لمرحلة التقدم في السن؛ فالشخص المتقدم في السن قادر على إعادة التكيف، وهذا يتطلب استخداماً للقدرات المكتسبة سابقاً بالإضافة إلى تطوير استراتيجيات جديدة لمحاربة الوهن الذهني.

وأرادت النماذج السيكولوجية أن تحدد التغييرات التي تطرأ على الشخصية وعلى المظاهر الانفعالية مع التقدم في السن. ترتبط الشيخوخة على العموم بصلابة الطباع والعدائية والانطوائية.

ويقدم البور (G.Allport)[1] خصائص الشخصية وخصوصاً شخصية الراشد والمسن:

1 ـ الشعور بأنا نامية. 2 ـ القدرة على إقامة علاقات مودة بالآخرين. 3 ـ الشعور بالأمان العاطفي المرتبط بقبول الذات. 4 ـ القدرة على الإدراك والتفكير بحماس في ما يتعلق بالواقع. 5 ـ حس الفكاهة. 6 ـ اعتماد فلسفة معينة لتنظيم الحياة.

نحن نعتقد بأن هذا التصنيف لا ينطبق على الكثيرين من كبار السن. أما الأعمال الأنكلوسكسونية فقد قدمت ثلاثة نماذج، حيث تمّ أخذ التغييرات التي تطرأ على الشخصية مع التقدم في السن: نماذج سمات الشخصية، ونماذج السياق، ونماذج مراحل النمو.

اهتمت الأعمال التي تناولت سمات الشخصية بثبات أو تغيير سمات الشخصية مع التقدم في السن، بالرغم من أن ثبات السمات يؤدي إلى اختلاف في وجهات النظر. أما نماذج السياق فهي تتوقف على استمرار الفرد في المواقع التي شغلها.

4 ـ نموذج التحليل النفسي:

نظر فرويد إلى الشيخوخة كونها تمثل تصلب الشخصية، وعدم قبول كبار السن الخضوع للتحليل النفسي، بالإضافة إلى عدم قبول المسن بالواقع. بالرغم من هذا

---

(1) G.W. Allport, Pattern and growth in personnality, New York, Rinc hart and Winston, 1961.

الموقف السلبي الذي قدمه فرويد للشيخوخة، فإن بعض المحللين النفسيين اهتموا بالآليات النفسية والصراعات التي تحدث في الشيخوخة، وقد اقترحوا للبعض مقاربة علاجية.

بالإمكان تمييز ثلاثة مستويات من المقاربة في التحليل النفسي للشيخوخة:

1 ـ امتداداً لأعمال فرويد يتكلم ابراهام و فرنزي عن التغيرات التي تحدث مع التقدم في السن، في ما يتعلق بالتنظيم الاقتصادي، واستثمار الشهوات؛ ودراسة الشيخوخة لا تتناول اللاوعي ولكنها تهتم بالأنا ووظائفها وعلاقاتها بالواقع، يظهر هذا التطور في علاقات كبير السن بالآخرين، ومع جسده الذي تطغى عليه النرجسية وسيطرة الآليات الدفاعية، أما التغيير الذي يصيب التطور النفسي فإنه يظهر من خلال التنظيم النفسي.

2 ـ والبعض الآخر من المحللين النفسيين أمثال لوغواز (Le Gouès) عرَّف الشيخوخة بشعور الفرد بضعف قدراته (بشكل مستقل عن العمر الزمني). تكمن البداية في الإحساس بوجود تغيير سلبي في الذات وهذا الإحساس يجب القبول به؛ فالشيخوخة هي الحالة التي تصيب النرجسية حيث تتهدم بعض التمثيلات وبعض القيم، وهذا يتطلب استخدام آليات دفاعية؛ وإصابة النرجسية يقابلها سيل من الخسائر والانكسارات والانفصلات الذي يفرض التغيير على الأعضاء والأنا ويرافقها حداد. (Deuil).

3 ـ البعض الآخر من الكُتاب يرى أن مشكلة الشيخوخة تكمن في علاقة الفرد بالزمن؛ إذ يظهر «اكتئاب الزمن»، وهو مستقل ولا يتعلق بشيخوخة الجهاز العصبي[1].

نظرية أريكسون والسن المتقدم:

تنظر أدبيات علم النفس المتناثرة والقليلة إلى هذه الفترة على أنها مرحلة تدهور؛ فالمتقدم في السن يشار إليه تكراراً على أنه الشخص الذي لا بدَّ من أن يتعامل مع سلسلة من الخسائر الاجتماعية والشخصية، إنهم يفقدون قواهم البدنية وصحتهم، يفقدون وظائفهم وكثيراً من مداخيلهم بعد التقاعد، وبمرور الوقت يفقدون الأزواج والأقارب والأصدقاء، وبالقدر نفسه من الخسارة فإنهم يعانون من خسائر لا يمكن

(1) Jacqueline Bideaud et d'autres, Ibid, P. 149.

تجنبها من الحالة التي تصاحب كونهم كباراً غير نشيطين غير فعالين وبلا فائدة، وأحياناً يشير الكتّاب إلى أن هؤلاء الكبار يفترض أن يكونوا قد اكتسبوا الحكمة، لكن ذلك قد يكون في ثقافات بعيدة موغلة في القدم، وعموماً فإن الشيخوخة الناجحة تقوم على التوافق والأوضاع الجسمية والاجتماعية القائمة.

كان اريكسون على وعي بالعديد من التوقعات التي ينبغي على المتقدم في السن أن يحققها جسمياً واجتماعياً وهو على وعي أيضاً بأنهم لم يعودوا في نشاطهم السابق نفسه، لكن تأكيداته تناولت الصراع الداخلي لهذه الفترة وليس التوافق الخارجي، الصراع الذي يحول دون إمكانيات النمو ويعوق الحكمة، وهو يطلق على هذا النوع من الصراع تكامل «الأنا في مقابل اليأس» وعندما يواجه الكبار الموت فإنهم ينشغلون كما يذكر أريكسون بما أسماه مراجعة الحياة؛ فهم ينظرون خلفهم ويتساءلون عما إذا كانت حياتهم تُستحق، في هذه العملية يواجهون اليأس اللامتناهي، الإحساس بأن الحياة لم تكن كما ينبغي أن تكون لكن الوقت قد انتهى ولم تعد هناك فرصة لتجريب البدائل في أساليب الحياة، وكثيراً ما يخفي احتقارهم لأنفسهم ما يشعرون به من يأس، وكثير من الكبار يشعرون بالاشمئزاز والبؤس من أقل الأشياء بحيث لا يكون عندهم صبر للصراع مع الآخرين، مثل هذا الاشمئزاز كما يقول اريكسون يعني احتقارهم لأنفسهم على حدْ قوله أيضاً.

عندما يواجه الكبار اليأس فإنهم يحاولون إيجاد الإحساس بتكامل الأنا، وهي كما يقول اريكسون مصطلح صعب التحديد، لكنها تتضمن الإحساس بأن هناك نظاماً في حياة الإنسان «قبول الإنسان لنفسه ولحياته كدائرة كان لا بد لها من أن تكون وأنها بالضرورة لم يكن مسموحاً فيها البدائل». التكاملية كما يبدو تعبِّر عن شعور «نعم» لقد ارتكبت أخطاء؛ لكن لو أخذنا في الاعتبار من أنا في هذا الوقت وما هي الظروف فإن هذه الأخطاء لم يكن بالإمكان تجنبها، إنني أتقبلها جنباً إلى جنب مع الأشياء الصحيحة التي حققتها في حياتي، التكاملية شعور يمتد إلى ما وراء الذات ويتجاوز حتى الحدود القومية والأيديولوجية، الشخص الكبير في مستوى معين لديه شعور بالرفقة «مع طرق وأساليب منتظمة من أزمان بعيدة ولدوافع مختلفة، وقد تم التعبير عنها ببساطة في آثار وأقوال تلك الأزمان»؛ ويشير اريكسون إلى أن أزمة التقدم في السن قد صوِّرت بشكل يثير الإعجاب في فيلم انجريد برجمان «الفريز المتوحش» والفيلم في كلمات اريكسون «يعرض لرحلة طبيب سويدي بالسيارة من مكان تقاعده إلى مدينة لند (Lund) وهناك في الكاتدرائية القديمة سوف يلتقي د. ايزك بورج الشريف الأعظم في مهنته حيث يمنح

وساماً لمناسبة اليوبيل الذهبي لسنوات خدمته المتميزة لكن هذه الرحلة في السيارة في طرق معروفة في منطقة مألوفة تصبح رمزاً لرحلة سياحية في طفولته وبعمق في ذاته غير المعروفة». يبدأ الفيلم وبورج يكتب في يومياته التي يعبّر فيها عن نفس راضية بما تمنحه الحياة ثم ينقلب فجأة إلى حلم مرعب يرمز إلى الخوف من الموت؛ وعندما يستيقظ يقرر بورج أن يسافر إلى لند بالسيارة بدلاً من الطائرة مصطحباً معه زوجة ابنه الغارقة في مشاكل زوجية رفض أن يساعدها فيها، وأثناء سيرهما يبدآن بالشجار وتخبره ماريان «رغم أن الجميع ينظر إليك كإنسان عظيم، إلاّ أنك أب عجوز أناني»؛ وعلى امتداد الرحلة ينشغل بورج في مواجهات مع ماريان وآخرين وتلاحقه أحلام وذكريات حبه في الماضي، هذه الأحلام والذكريات تحقره بدرجة مخيفة وهو يتحقق من أنه عبر حياته كان شخصاً انعزالياً مراقباً متحفظ أخلاقياً وغير قادر على الحب. نحن نرى إذاً، أن إحساس بورج الأولي بالتكامل هو شعور اصطناعي، لكنه عندما يتخيل الموت ويراقب حياته، يواجه العديد من الفشل وفي نهاية الأمر فإن استفسارات بورج لا تقوده إلى اليأس ولكن إلى قبول جديد بالنسبة لماضيه، وخلال تلقيه للوسام لمناسبة يوبيله الذهبي، والتي أصبحت بالنسبة له مساءلة تافهة، يبدأ برؤية سببية جديرة بالاعتبار في أحداث حياته، استبصار يكاد يتطابق اريكسون حول تكامل الأنا وما يتضمنه من إحساس بالنظام الذي لا يمكن تجنبه في الماضي، ويحدث بشكل مؤثر رغم تغير في الشخصية؛ في نهاية الفيلم يعبّر بورج عن حبه لِ ماريان ويعرض مساعدتها هي وابنه[1].

خلال هذا الفيلم، رأينا لماذا يؤكد اريكسون[2] على أهمية الجانبين السلبي والإيجابي من الحياة؛ فإحساس بورج الأولي بالتكامل كان اصطناعياً وغير مقنع، لكنه اكتسب إحساساً ذا معنى أكثر فقط بعد مواجهة حياته بدقة وبعد أن فسر بعض جوانب اليأس الموجودة لديه. أريكسون وبرجمان يشيران إذاً إلى صراع داخلي تتعرض لنقده عندما ننظر إلى الأفراد الكبار، نحن على وعي بالصعوبات الجسمية والاجتماعية التي يواجهونها وقد نحزن لواقع أنهم بلا فائدة، ولكن هذه الأحكام ليست صحيحة إلاّ جزئياً؛ إنها أحكام صادرة عن ملاحظة السلوك الخارجي فقط، نحن نرى أن الكبار تنقصهم الحيوية والنشاط الذي نفخر به كثيراً لكننا نفشل في اعتبار الصراع الداخلي،

---

(1) وليام كرين، مرجع سابق، ص 332.

(2) Erikson E.H. Reflections on Dr. Borg's life cycle, Dcadalus, 105, 1-28, 1976, P.23.

نفشل في فهم هذا العجوز الهادىء ربما يكون في حالة تداول لأهم أسئلة الحياة: هل كانت حياتي، ذات معنى، وما الذي يجعل الحياة ذات معنى؟. هذا الصراع الداخلي يتجه نحو جعل هذا الشخص العجوز أقرب إلى الفيلسوف، ومن خلال هذا الصراع تظهر قوة الأنا «الحكمة» وقد يعبّر عن الحكمة بطرق مختلفة لكنها دائماً تعكس حالة من التفكير والأمل في إيجاد معنى وقيمة للحياة في مواجهة الموت.

واجهت نظرية اريكسون العديد من الانتقادات ومنها ما يخص السن المتقدمة؛ فقد اتُهم بأنه غالباً ما يكون غامضاً في ما يتصل بالقضايا النظرية، لكنه يترك أموراً مفاهيمية كثيرة غير واضحة، مثلاً، كتب عن استبصارات جديدة حول إمكانات النمو في السن المتقدم، عندما يراجع الفرد حياته ويبحث عن الحكمة، لكنه لم يشر بوضوح إلى كيف يكون ذلك جزءاً من عملية النضج، ربما يكون هناك ميل بيولوجي لمراجعة حياة الإنسان، لكن اريكسون لم يكن واضحاً حول هذا الموضوع.

نظرية يونغ[*] في الشيخوخة (C.G.Jung):

يقول يونغ[1] مع التقدم في السن يبدأ التأمل والتفكير وانعكاس الصور الداخلية في لعب دور أكبر في حياة الإنسان، في أواخر العمر، يترك الفرد شريط الذكريات يعبر أمام «عيون العقل»، ويحاول أن يفهم طبيعة الحياة أو مواجهة الحياة أو مواجهة الموت؛ واعتقد يونغ أننا لا نستطيع مواجهة الموت بشكل صحي ما لم تكن لدينا صورة عما يحدث مستقبلاً فلو «أنني أسكن في بيت أعلم أنه سوف يسقط على رأسي في الأسبوعين القادمين، فإن كل وظائفي الحيوية سوف تتأثر بهذه الفكرة» «وعلى العكس من ذلك لو أنني أشعر بالأمان فإن بإمكاني أن أتعامل بأسلوب طبيعي ومريح»؛ وعندما أشار يونغ إلى أن الكبار يستمتعون بالتفكير في ما بعد الحياة، ولم يدّعِ يونغ بأنه يقدم وصفة لبعض المهدئات الاصطناعية لأن العقل الباطن نفسه له النمط الأولي الخاص

(*) كارل يونغ (1875 ـ 1961)، ولد في شمال سويسرا، درس الطب ومارس الطب النفسي حيث اهتم بالاضطرابات النفسية. وقد أيدت أعمال يونغ ـ بما في ذلك إختبار تداعي الكلمات ـ أهمية أفكار فرويد، وقد قدّر فرويد دعم يونغ له وعندما التقيا عامله كليف له مختار. وفي 1913 قطع الرجلان روابطهما معاً بسبب الإختلاف في وجهات النظر.

(1) C.G Jung, Modern Man in search of the soul, New York, Harvest Book, 1933, p. 112.

بالأبدية والذي ينهض مستعداً كلما اقترب الموت. ولا يستطيع يونغ بطبيعة الحال أن يقول ما إذا كانت صورة النمط الأولي عن المستقبل صورة صادقة أم لا، لكنه اعتقد بأنها تعتبر جانباً حيوياً من الوظائف النفسية ومن ثمّ حاول أن يكوّن تصوراً حول هذا الجانب.

أقام يونغ تصوره هذا انطلاقاً من أحلامه[1]، وكذلك من أحلام آخرين وهم على عتبة الموت؛ وصورة النمط الأولي عن الخلود والأبدية في نظر يونغ ليست الجنة الموعودة بل هي صور أرواح الموتى تشبه مستمعاً مسحوراً لمحاضرة يبحث عن معلومات لدى الموتى الجدد عن معنى الحياة، ومن الواضح أنهم لا يعرفون ما عرفوه لحظة الموت؛ وطالما أنهم جادون في فهم الحياة والتعرف إليها لكي يتقاسموا مع الآخرين ويشاركونهم، «فلقد كان لدي إحساس دائماً بأنهم يقفون خلفنا ينتظرون سماع أية إجابة نقدمها وكأنها جاءت من القدر، إنهم يستمرون في الكفاح حتى في الموت ليحصلوا على نصيب من الوعي فشلوا في تحقيقه أثناء الحياة. ويرى يونغ أن الحياة بعد الموت هي استمرار للحياة نفسها، الشخص المسن بعد أن يموت يستمر في الكفاح من أجل الإجابة عن أسئلة حول الوجود: ما الذي يجعل الحياة وحدة واحدة ويعطيها معنىً، كما في مصطلحات اريكسون عن التكامل. إن وجهة نظر يونغ عن استمرار هذه الأسئلة تتناسب بشكل جيد ونظريته عن العقل الباطن[*] كشيء يمتد إلى ما بعد أي حياة ويسهم في توتراته العامة.

التطبيقات العملية لنظرية يونغ:

مثل كل الفرويديين، فإن نظرية يونغ لا تنفصل عن تطبيقاتها العملية، وقد نبعت معظم نظرية يونغ من عمله مع المرضى الذين ساعدوه على فهم طبيعة العقل الباطن وأنواع الخبرات الضرورية لتكامل الحياة؛ ومعظم تطبيقات التحليل النفسي ليونغ تستخدم مع البالغين وكبار العمر والحقيقة أن أكثر من ثلثي عملاء يونغ كانوا في النصف الثاني من أعمارهم[2]؛ وتبدو قيمة أفكار يونغ حتى بالنسبة للذين لم يعرفوا طريق

---

(1) C.G. Jung, Memories, dreams, reflections, New York, Virtages Book, P. 308.

(*) يعتقد يونغ بأن العقل الباطن يحتوي أنواعاً كثيرة من المكبوتات التي تتضمن الروحية والدينية وغيرها، ويختلف مع فرويد في إرجاع كل الأحداث اللاواعية إلى الحوافز الجنسية.

(2) علي زيعور، مريم سليم، حقول علم النفس، بيروت، دار الطليعة،

عيادات التحليل النفسي؛ فمعظم الكبار يحتمل أن يواجهوا مشاكل التقدم في السن في وقت أو آخر، وبعض المعرفة حول التغيرات التي قد تحدث ربما تساعدهم على تحملها، لهذا السبب يبدو أن الكبار يحصلون على فائدة كبيرة مثل «مقتطفات»[1]، الذي يناقش المشكلات المتوقعة للكبار، وطالما أن هذا الكتاب قد نشر بشكل شعبي أفكار يونغ.

إن ارتباط يونغ بعلم النفس وبالعلاج النفسي يمتد إلى أبعد من استبصاراته الخاصة في نمو الكبار؛ إذ إنه اعتبر الأسئلة الدينية حيوية وذات معنى في حدّ ذاتها، وحيث وجد قساوسة وآخرون ممن يعملون مع من يواجهون ضغوطاً وإحباطات وجدانية أن يونغ يزودهم بمعبر ذا قيمة كبيرة يربط بين الدين وبين مهام العلاج النفسي؛ بالإضافة إلى ذلك، فإن كتابات يونغ قد طرحت أفكاراً تتسم بالشجاعة والجرأة حول الاضطرابات النفسية، خصوصاً أفكار لينغ (Laing)، الذي يقول إنه من الخطأ أن ننظر إلى الخبرات النفسية المرضية على أنها ببساطة شيء عادي ومحير ومربك، فهذه النظرة تعكس ثقافات تكنولوجية ترفض الاعتراف بصدق العالم الداخلي وتعتبر أن التوافق والخارجي هو الشيء الموضوعي الوحيد؛ وأوضح لينغ أن الخبرات النفسية المرضية بكل ما تسببه من آلام بالإمكان أن تكون رحلة داخلية ذات معنى يعمل فيها المعالج كمرشد يساعد المريض على فهم رموزه الداخلية.

قدمت الدراسات القيِّمة التي أجرتها نيغارتن (Neugarten) ورفاقها في جامعة شيكاغو تدعيماً لاستبصارات يونغ. كتبت نيغارتن عن تحول طاقة الجنسين في عمر الأربعين والخمسين من العالم الخارجي إلى التوجه إلى العالم الداخلي، حيث يصبح الاستبطان والتأمل وتقييم الذات وبشكل متزايد صيغاً تصف الحياة العقلية؛ بالإضافة إلى ذلك «يصبح الرجال أكثر تقبُّلاً للجوانب الشعورية والحسية وتلك المتعلقة برعاية الغير، حين تصبح النساء أكثر استجابة وأقل إحساساً بالذنب تجاه دوافعهم العدوانية وتمركزهم حول الذات؛ وهكذا دعمت نيغارتن مثل أبحاث ليفنسون (Levinson) بعض تحولات الشخصية التي وضع يونغ إطارها؛ هذه التحولات تحدث بشكل ثابت حتى قبل أن تتسبب بها المواقف الخارجية؛ إذ يبدو أن المسنين يتحولون إلى الداخل قبل أن يضطروا إلى فعل ذلك بسبب خسائرهم الخارجية مثل التقاعد أو انخفاض الدخل، أو فقدان

---

(1) G. Sheehy, Passages: Predictable Crises of adult life, New York, Duttons, 1976.

الزوج والقرين؛ وهكذا يتضح أن هناك عملية نمائية جارية، ربما يكون لدى الكبار حاجة واضحة إلى مقاومة الضغوط الخاصة بالأدوار المتفق عليها وأن يهتموا بأنفسهم وبالجوانب التي لم تتحقق من شخصياتهم.

* * * * *

* * *

*

المراجع العربية

- أحمد عبد الخالق، **الأبعاد الأساسية للشخصية**، بيروت، الدار الجامعية، 1983.
- إسماعيل محمد عماد الدين، **الأطفال مرآة المجتمع**، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة، والفنون والآداب، الكويت، 1986.
- أيلڤا ايلنباي، **خطوات تطور الطفل**، ورشة الموارد العربية، بيروت، 1994.
- بدر العمر، **المتعلم في علم النفس التربوي**، الكويت، الطبعة الثانية، 1999.
- بلير وجونز، **سيكولوكية المراهقين**، ترجمة أحمد عبد العزيز.
- ت. ج أندروز وآخرون، **مناهج البحث في علم النفس**، دار المعارف بمصر، 1959.
- جون ستروك، **البنيوية وما بعدها**، ترجمة محمد عصفور، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون الآداب، العدد 206، فبراير/ شباط، 1996.
- جيرار أدلمان، **نحو بناء صورة للمخ**، مجلة الثقافة العالمية، الكويت، عدد 95، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1999.
- جايمس ويلليس و. ج. أ. ماركس، **الموجز الإرشادي عن الأمراض النفسية**، المركز العربي للوثائق والمطبوعات الصحية (أكمل)، الكويت، 1996.
- حامد زهران، **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)**، بيروت، دار العودة، 1981.
- خليل ميخائيل معوض، **سيكولوجية النمو في الطفولة والمراهقة**، الطبعة الثانية، 1983.
- ريما الصبان، **تأثير الحرب على الأطفال في لبنان من خلال رسومهم**، مجلة شؤون إجتماعية، بيروت، 1986.

- زمزم الموسى، **محاضرات في التغذية**، مركز الطفولة والأمومة، الكويت، 1996.
- فايز قنطار، **نمو العلاقة بين الأم والطفل**، الكويت، عالم المعرفة، العدد (166)، 1992.
- فايز قنطار، **تطور سلوك الاتصال عند الطفل**، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، 1991.
- فؤاد السيد، **الأسس النفسية للنمو من الطفولة إلى الشيخوخة**، دار الفكر العربي، القاهرة، 1975.
- فيصل عباس، **علم نفس النمو**، بيروت، دار الفكر العربي، بيروت، 1997.
- قتيبة سالم الجلبي وآخرون، **العلاج النفسي**، الرياض، الإعلامية، 1416 هـ.
- كمال دسوقي، **الطب العقلي والنفسي: علم الأمراض النفسية**، بيروت، دار النهضة العربية، لا. ت.
- كارين ايدنهامر وكريستينا فالنهند، **لا تطور بدون لعب**، ترجمة عفيف رزاز، رادابرنن وورشة الموارد العربية، بيروت، 1995.
- معصومة أحمد ابراهيم ومريم سليم وآخرون، **علم نفس النمو**، الكويت، 2000.
- مصطفى حجازي، **الصحة النفسية**، المركز الثقافي العربي، المغرب، لا. ت.
- مصطفى حجازي، **التخلف الاجتماعي، سيكولوجية الإنسان المقهور**، بيروت، معهد الإنماء العربي، 1986.
- محمد عودة الريماي، **علم نفس الطفل**، عمان، دار الشروق، 1993.
- مريم سليم، **الطفل من الولادة إلى الخمس سنوات**، بيروت، دار الروضة، 1992.
- مريم سليم، **علم تكوين المعرفة**، بيروت، معهد الإنماء العربي.
- مريم سليم، **أدب الطفل وثقافته**، بيروت، دار النهضة العربية، 2001.
- مريم سليم وباسمة الحاج، **أسباب الطلاق في دولة الكويت**، مركز الطفولة والأمومة، الكويت، 2000.
- منى يونس، **مخاوف الأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة**، مجلة الجامعة، العدد 1، بغداد 1981.

- ميلاني كلاين، **التحليل النفسي للأطفال**، ترجمة عبد الغني الديدي، بيروت، دار الفكر اللبناني، 1994.
- مليكة لويس، **علم النفس الاكلينيكي**، القاهرة، الهيئة العامة المصرية للكتاب، 1977.
- مرغريت دونالسون، **عقول الأطفال**، ترجمة عادل ياسين، جامعة الكويت، 1989.
- مصطفى فهمي، **الصحة النفسية**، القاهرة، مكتبة الخانجي، 1987.
- محمد الحجار، **الطب السلوكي المعاصر**، بيروت، دار العلم للملايين، 1989.
- سعدية بهادر، **المرجع في برامج تربية الأطفال**، القاهرة، 1994.
- سيد خير الله وآخرون، **سيكولوجية التعلم**، بيروت، دار النهضة العربية، لا.ت.
- عادل كمال خضر، **رسوم الأطفال لشكل الإنسان ودلالتها النفسية**، مجلة علم النفس، العدد السابع والأربعون، القاهرة، 1978.
- عمر جبرين، **الخصائص النفسية والتطورية لرسوم الأطفال العرب بين 2 و8 سنوات**، مجلة دراسات، المجلد الثامن، العدد (2)، 1981.
- شاكر عبد الحميد سليمان، **الطفولة والإبداع**، الجزء الأول، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1989.
- علي منصور، **علم النفس التربوي**، دمشق، جامعة دمشق، 1993 ـ 1994.
- علي زيعور، **الكرامة الصوفية والحلم والأسطورة**، بيروت، دار الطليعة، 1977.
- علي زيعور ومريم سليم، **حقول علم النفس**، بيروت، دار الطليعة، 1986.
- علي زيعور، **التحليل النفسي للذات العربية**، دار الطليعة، بيروت.
- عبد الرحمن العيسوي، **النمو الروحي والخلقي والتنشئة الاجتماعية في مرحلتي الطفولة والمراهقة**، عالم الفكر، الكويت، العدد 160، نيسان 1992.
- عبد الرحمن العيسوي، **في الصحة النفسية والعقلية**، بيروت، دار النهضة العربية، لا. ت.
- عبد الغني الديدي، **التحليل النفسي للمراهق**، دار الفكر اللبناني، بيروت، 1995.
- عبد الستار إبراهيم، **الإنسان وعلم النفس**، عالم المعرفة، الكويت، المجلس

الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1995.
- عزت حجازي، **الشباب العربي والمشكلات التي يواجهها**، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، 1978.
- عبد الرحمن سليمان، **نمو الإنسان من الطفولة إلى المراهقة**، مكتبة زهراء الشرق، الاسكندرية، 1997.
- عبد العزيز عبد الكريم المصطفى، **مقدمة في علم التطور الحركي للطفل**، مكتبة التربية العربية لدول الخليج، الرياض، 1992.
- عادل عز الدين الأشول، **موسوعة التربية الخاصة**، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، 1987.
- عكاشة عبد المناف الطيبي، **التربية النفسية للطفل**، دار الجيل، بيروت، 1992.
- عبد اللطيف محمد خليفة، **إرتقاء القيم (دراسة نفسية)**، عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد 160، 1992.
- نايفة القطامي، **علم النفس المدرسي**، عمان، دار الشروق، 1999.
- يوسف القطامي، **نمو الطفل المعرفية واللغوي**، الأهلية، عمان، 2000.
- وليام كرين، **نظريات النمو: مفاهيم وتطبيقات**، ترجمة محمد الأنصاري، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، الكويت، 1996.
- ويلارد أولسون، **تطور نمو الطفل**، ترجمة إبراهيم حافظ وآخرون، عالم الكتب، القاهرة، 1959.

المراجع الأجنبية

- Avanzini G. **le temps de l'adolescence**, éd. universitaires, Paris, 1978.
- Anzieu D., **dictionnaire de la psychologie**, Paris, PUF, 1991.
- Anzieu D., **le moi - peau**, Paris, PUF, 1985.
- Anzieu D. et d'autres, **le dessin de l'enfant**, Paris, pensée sauvage, 1966.
- Atchey R.C., **the social forces in later life**, Belmont wadwork plushing, 1972.
- Allport g. w., **pattern and growth in personality**, New - York, Rine hart and winston, 1961.
- Baltes et al..., **new perpectives on the development intelligence in adulthood in P. B. Baltes et O. G. Brin**, Brin, life span behavior, new academic press, 1984.
- Baltes P. B., **live span development and behavior**, new academic press, 6, volume paru 1984.
- Barron F., **the disposition toward originality**, Journal of abnormal and social psychology, 1953.
- De beauvoir S., **la vieillesse**, Paris, Gallimard, 1970.
- Bowlby J., **attachement et perte**, Paris, PUF, 1978.
- Bellotti E., **du côté de petites filles**, Paris, livre de poche, 1974.
- Bideau et d'autres, **l'homme en développement**, Paris, PUF, 1993.
- Cummings et W. W. Henry, **Crowings old: the process of desengagement**, New - York, basic books, 1931.
- Cain L., **political factors in the energing legal status of the elderly**, the annals, 1974.
- Cattel R. B., la personnalité, **tomes I et II**, Paris, PUF, 1976.
- Collectif, **thèmes piagétiens**, psychologie et épistémologies génétique, Paris, Dunod, 1966.
- David M., **2 à 6 ans: vie affective et problèmes familiaux**, Paris, Privats, 1992.
- David M., **0 à 2 ans: vie affective et problèmes familiaux**, Paris, Privat, 1993.
- David M., **le placement familial**, Paris, ESF, 1985.

- Debesse M., **la crise d'originalité Juvénile**, Paris, PUF, 1979.
- Debesse M., **l'adolescent**, Paris, col. que sais - je, 1980.
- Debesse M., **l'adolescent**, Paris, bulletin de psychologie N: 203, 1962.
- Dolle j. M. et Rahmy, **lire Piaget**, Bruxelles, Dessart, 1972.
- Dolle J. M., **Comprendre Piaget**, Toulouse Privat, 1980.
- Débarède A., et Laurent E., **Piaget le provocateur**, le monde de l'éducation, N: 242, 1996.
- D'ortoli F., et Amran M., **l'école avec Française Dolto**, Paris, Hatier, 1990.
- Devtsh H., **la pshychologie des femmes**, Tomes I, Paris, PUF, 1991.
- De Jouffrey P., **l'enfant**, Paris, Marabout, 1997.
- Erickson E., **adolescence et crise**, trad. françaises, Paris, Flammarion, 1972.
- Erikson E., **identity and the life cycle psychological issues 1**, internationnal universities, press New - York, 1959.
- Erikson E., **childhood and society**, W. W. Norton and co., New - York, 1963.
- Erikson E., **reflexions on Dr. Bog's life cycle**, daedalus, 1976.
- Erikson E. **insight and responsability**, New - York, w. w. Norton and Co., 1964.
- Freud S., **trois essais sur la sexualité**, Paris, idées, Gallimard, 1928.
- Freud S., deuil et mélancolie in métapsychologie cité par Laplanche J. la topique subjective in bulletin de pscychologie II et VI, 1972, 1973.
- Freud S., **la vie sexuelle** (trad. Laplanche et Pontallis), Paris, PUF, 1977.
- Freud S., **introduction à la psychanalyse** (trad. Jan Kélévitch), Paris, Payot, 1981.
- Freud Anna, **le moi et les mécanismes de défense**, New - York, international universities press, 1946 (Paru 1936).
- Freud Anna, **adolescence psychoanalytic study of the child**, 1958.
- Gaquellin M., **l'épanouissement de la personnalité**, Paris, éd sociales françaises, 1970.
- Gallimard P., **6 à 11 ans**, Paris, Privat, 1993.
- Gesell A., **l'adolescent de 10 à 16 ans**, Paris, PUF, 1959.
- Golman D., **l'intelligence émotionnelle**, Paris, Robert Laffont, 1995.
- Gauquelin, **connaître les autres**, CEPL, 1971.
- Guilford J. P., **creativity (presendential adress) in Patterns and H. Harding**, ed. a source book of creative thinking, New - York, 1962.

- Gardener H., **gribouillage et dessins d'enfants: leur signification**, Bruxelles, 1988.
- Gardener H., **l'intelligence et l'école**, Paris, RETZ, 1994.
- Gardener H., **les intelligences multiples**, Paris, RETZ, 1993.
- Hallon Henri, **stades et troubles psychomoteurs chez l'enfant**, Paris, PUF, 1925.
- Hallon H., **les origines de la pensée chez l'enfant**, Paris, PUF, 1945.
- Guez, **mémoire et vieillissement: approche méthodologique**, Paris, Doin, 1989.
- inopedia, **Funk Wagnalls encyclopedia child copyright**, 1994.
- Janeway J., **Conger contempary issues in adolescent development**, 1975.
- Jackson J. S. et al..., **cultural racial and ethic miroty in infuences on aging**, hand book of the psychology, San Diego, academic press, 1990.
- Jung C. G., **modern man in search of the soul**, New - York, Harvest book, 1933.
- Jung C. G., **memories dreams reflections**, New - York, virtage book.
- Kleine M., **envie et gratitude**, Paris, Gallimard, 1968.
- Lapassade G., **l'entrée dans la vie**, Paris, éd. minuit, 1963.
- Lesenne R., **traité de caractériologie**, Paris, PUF, 1974.
- Levin p., **les cycles de l'identité**, inter - éditions, Paris, 1986.
- Lebert G., Paris, éd universitaires, 1970.
- Laplanche et Pontallis, **Vocabulaire de la pshychanalyse**, Paris, PUF, 1976.
- Lacan J., **le staõe de miroir: comme formateur de la fonction du jeu**, Paris, seuil, 1966.
- Levy M. D., **finger succking and accessery movements and barly infancy**, American journal of psychiatry 7.
- Mendel G., **la crise des générations: études sociales psychoanalytiques**, Paris, Payot, 1969.
- Mendel G., **la revolte contre le père**, Paris, Payot, 1972.
- Marcus H., **eros et civilisation**, Paris, seuil, 1970.
- Marcelli D. et A. Braconnier, **Psychologie de l'adolescent**, Paris, masson, 1984.
- Mehel R., **le vieillisement et la mort**, Paris, PUF, 1962.
- Mendause P., **l'âme de l'adolescent**, PUF, Paris, 1978.
- Margreat mattin, **sensation et perception**, 2 éd., Bacony, inc, Boston, 1988.

- Mucchcilli R., **comment ils deviennent délinquants**, Paris, ESF, 1965.
- Mucchcilli R., **la personnalité de l'enfant**, ESF, Paris, 1998.
- Lebert G. Piaget, Paris, éd. universitaires, 1970.
- Oleron P., **Langage et développement mental**, Bruxelles, Dessart, 1972.
- Oleron P., **l'enfant et l'acquisition du language, Paris, PUF, 1976.**
- Owens W., **life history correlates**, 1963.
- O'Neil ant O'Neil, **shifting gears**, New - York, Bans, 1974.
- Piaget J., **l'épistémologie génétique**, PUF, Paris, 1970.
- Piaget J. et B. Inhelder, **de la logique et l'enfant à la logique de l'asolescent**, Paris, PUF, 1958.
- Piaget J., **la naissance de l'intelligence**, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1936.
- Piaget J., **le langage et la pensée chez l'enfant**, Neuchâtel et Paris, Delachaux et Niestlé, 1924.
- Piaget, J., et Barbel Inhelder, **la psychologie et l'enfant**, Paris, que sais-je, 1966.
- Piaget J., **le jugement moral chez l'enfant**, Paris, Alcan, 1932.
- Piaget J., **six études de psychologie**, Genève, médiations, Denoëlgonthier, 1976.
- Piaget J., **la représentation du monde chez l'enfant**, Paris, PUF, 1947.
- Piaget J., **La psychologie de l'intelligence**, Paris, collin, 1947.
- Pernoud L., **J'attends un enfant**, Paris, Pierre Horay, 2000.
- Pernoud L., **J'élève mon enfant**, Paris, Pierre Horay, 1999.
- Pequinot H., **vieillesse de demain**, Paris, Vrin, 1986.
- Plusieurs auteurs, **larousse des parents**, Paris, Larousse, 1966.
- Porot M., l'enfant et la famille, Paris, PUF, 1954.
- Quillon H., in adolescent, **la physiologie de l'adolescent**, Paris, CEPL, 1990.
- Reuchlin M., **Pshychologie**, Paris, PUF, 1981.
- Racamier P. c., **la pshychanalyse en psychiatrie**, études psychopathologiques.
- Reich W., **la révolution sexuelle**, Paris, Plon, 1969.
- Skinner B. F., about behaviorism, New-York, Knopf, 1974.
- Spitz R., **la naissance de la parole**, Paris, PUF, 1965.
- Schwebel M. et Raph, **Piaget à l'école** (traduit de l'américain), New - York, basic books, 1973.

- Sheely G., **passages: predictable crises of adult life**, New - York, Dultons, 1976.
- Schneuwly B., Bronkart J. P., vygostky aujourd'hui, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1974.
- Sherman M., **mental conflicts and personnality**, New - York, Longmans, 1938.
- Siavian R., educational pshychology, 1989.
- Shahy G., **predictable crises of adult life**, New - York, Duttons, 1976.
- **Sciences et vie**, hors séries trimestriel, Paris, 1984.
- Lanatos A., **la libération d'oedipe**, Paris, éd. universitaires, 1974.
- Vygotsky L. s., **pensée et langage**, Paris, éditions sociales, 1984 (1ère éd 1934).
- Von Franz, **the process of individuations in G. jung man and his symbols**, New - York, Dell pub co., inc, 1964.
- vadem plas - Holper, **le developpement psychologique à l'âge adulte et pendant la vieillesse**, Paris, PUF, 1998.
- Winnicott D., **jeux et réalité**, Paris, Gallimard, 1975.
- Weshsler, **la belle vie scale**, construite 1953 pour les adultes.

مصطلحات

- Abstract	مجرد، تصور
- Accomodation	تلاؤم
- Acquisition	إكتساب
- Activité	نشاط
- Adaptation	تكيف
- Adolescence	مراهقة
- Affectivité	الوجدانيات، الانفعالية
- Agressivité	عدائية، عدوانية
- Ambivalence	التجاذب
- Amnésie	فقدان الذاكرة
- Angoisse	حُصار، قلق
- Animisme	الإحيائية
- Anormal	لا سوي
- Apprentissage	تعلّم
- Aptitude	إستعداد
- Artificialisme	الإصطناعية
- Assimilation	إستيعاب، تمثّل
- Assimilation sycrétique	الإستيعاب الاجمالي التلفيقي (التوفيقي)
- Association	إرتباط، إقتران، تداعي
- Association libre	تداع حر
- Associativité	التجميع
- Attachement	التعلق
- Attention	الإنتباه
- Autisme	التوحد
- Autoritaire	سلطوي
- Behaviorisme	السلوكية، المدرسة السلوكية
- Ça	الهو
- Canibale	إفتراسية
- Catégories	فئات
- Causalité	سببية
- Classification	تصنيف
- Clinique	إكلينيكي، عيادي
- Coefficient	معامل
- Cognition	معرفة
- Collectif	جماعي
- Complexe	عقدة
- Complexe d'Electra	عقدة إلكترا
- Complexe d'Oedipe	عقدة أوديب
- Complexe de castration	عقدة الخصاء
- Comportement	سلوك
- Concept	تصور (ذهني) أمفهوم، مفهوم
- Conception process	عملية الإخصاب الكروموزومات الصبغيات
- Concret	عيني، عياني، محسوس
- Conditionné	إشراطي شرطي
- Conduite	تصرف
- Connaissance	معرفة
- Conscience	وعي (شعور)
- Conservation	الإحتفاظ
- Conservation de la matière	الإحتفاظ بالكمية
- Constitution	جِبِلّة، تكوين
- Construction du réel	بناء الواقع
- Corrélation	إرتباط

Français	العربية
- Créativité	إبتكارية
- Critère	معيار
- Déductive	إستنتاجي
- Délinquant	جانح
- Déplacement	الإزاحة
- Depressive	خَوَري
- Developpement	نمو
- Diagnostic	تشخيص
- Down's syndrome	متلازمة الداون
- Early childhood	الطفولة المبكرة
- Wgocentrisme	الأنوية، التمركز حول الذات
- Elément	عنصر
- Elémentaire	أولي، إبتدائي
- Emotion	إنفعال
- Empirique	تجريبي
- Endoderme	الطبقة الداخلية
- Enquête	إختبار
- Entretien	مقابلة، تحدُث، محادثة
- Entretien directif	مقابلة موجهة
- Entretien non-directif	مقابلة غير موجهة
- Epistémologie génétique	علم تكوين المعرفة
- Equilibration	التوازن
- Espace	مكان، مجال
- Etayage	التعاضد
- Etbologie	إتولوجيا ـ علم الأنام
- Excitant	مثير
- Exoderme	الطبقة الخارجية
- Expérimental	تجريبي
- Experimentation	تجريب
- Facteur	عامل
- Factoriel	عاملي
- Fallope	قناة فالوب

Français	العربية
- Fantasme	هوام
- Fixation	تثبيت
- Frustration	إحباط
- Genes	الجينات
- Génétique	علم الوراثة، تكويني
- Gestalt	جشطالت، شكل
- Groupe	زمرة
- Hémophilie	سيلان الدم، الناعور
- Hospitalisme	الفصالية
- Hypothèse	فرضية
- Hypothetico - déductive	فرضي ـ إستدلالي
- Hystérie	هستيريا، هُراع
- IQ	معامل الذكاء
- Identification	تماهي
- Identité	هوية
- Implication logique	الإستنتاج المنطقي
- Inhibition	الكف
- Inné	فطري
- Intelligence formelle	الذكاء الصوري ـ الشكلي
- Intraverti	إنطوائي
- Introjection	إجتياف
- Introspection	الإستبطان
- Intuition	حدس
- Jugement moral	الحكم الأخلاقي
- Klinifilter	ظاهرة كلاتيفلتر
- Le moi	الأنا
- Le moi - peau	أنا ـ الجلد
- Masturbation	الإستمناء
- Maturation	نضج
- Mécanismes de défense	الآليات الدفاعية
- Mémoire à courte terme	الذاكرة قصيرة المدى
- Mémoire à longue terme	الذاكرة طويلة المدى

الطبقة الوسطى	- Mésoderme
منهجية	- Méthodologie
الإنقسام الفتيلي	- Metosis
حافز - دافع	- Motivation
نرجسية	- Narcissisme
إجرائي	- *Opérationnel*
العمليات العقلية المنطقية	- Operations logico-mathématiques
الذهان الخيلائي	- Paranoaï
ماقبل العمليات العقلية العليا	- Pensée pré-opératoire
مرحلة الكمون	- Période de latence
ديمومة الشيء	- Permanence de l'objet
الخواف، الخوف المرضي	- Phobie
المشيمة	- Placenta
الخداج	- Prématuré
مبدأ اللذة	- Principe de plaisir
مبدأ الواقع	- Principe de réalité
سياق	- Processus
إسقاط	- *Projection*
سيكوباتي	- Psychopathe
عصاب	- Psychose
كمية متصلة	- Quantité *continue*
كمية منفصلة	- Quantité discrète
الأفعال المنعكسة الأولية الدائرية	- Réactions circulaires primaires
مذهب واقعي، واقع	- Réalisme, réalité
النكوص	- Regres*sion*
تعزيز	- Renforcement
تمثل	- Répresentation
مقاومة	- Résistance
دور	- Rôle
مرحلة سادية - شرجية	- Sadico - anal
سكيما، تخطيطة	- Schème
حسي - حركي	- Sensori - motrice
حواسي	- Sensoriel
ترتيب - تسلسل	- Sériation
وضعية	- Situation
مهارة	- Skill
تدامج إجتماعي	- Socialisation
جسماني	- Somatique
المرحلة المرآوية	- Stade du miroir
مرحلة فمية	- Stade orale
مرحلة قضيبية	- Stade phallique
مثير	- Stimulus
بنية	- Structure
الإسماء	- Sublimation
موضوع مجرب عليه	- Sujet
أنا أعلى	- Sur - moi
مزاج	- Tempérament
زمن الرجع	- *Temps* de réaction
ميل	- Tendance
توتر	- Tension
الإختبارات الاسقاطية	- Tests projectifs
أماكنية، علم المجاورة	- Topologie
نُقلة	- Transfert
اختبار	رائز
التعدي	- Transivité
اللّزمات	- Tris
إنتماء	- Tropisme - recessif
ظاهرة تيرنر	- Turner syndrome
نمط	- Type
الموجات ما فوق الصوتية	- Ultra sound écbographie
متغير	- *Variable*
تثبيت، تحقق	- Vérification

